W. KLINKE



Pädagogisches Lesebuch

ZÜRICH

SCHULTHESS & C°

Pädagogisches Lesebuch.

Zum Gebrauche beim pädagogischen Unterricht
in Lehrer- und Lehrerinnen - Bildungsanstalten,
Frauenschulen und
Kindergärtnerinnen - Seminaren.

Herausgegeben von
Dr. W. Klinke,
Professor der Pädagogik am Lehrerinnenseminar in Zürich.

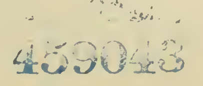


Zürich 1915.
SCHULTHESS & Co.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Anhang.



Vorwort.

Die Erziehung ist ein Problem und wird immer ein Problem bleiben. Niemals darf es sich daher beim pädagogischen Unterricht um die Vermittlung einer Sammlung schöner Imperative handeln; die Hauptaufgabe der Erziehungslehre ist vielmehr, eine Schulung im pädagogischen Denken zu erzielen, wodurch allein ermöglicht wird, sich frei von aller Dogmatik an die unendliche Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit anzupassen.

Diesem Zwecke will die vorliegende Sammlung von pädagogischen Aufsätzen dienen. Die Abhandlungen, die, von wenigen Ausnahmen abgesehen, den Werken zeitgenössischer Pädagogen entnommen sind, sollen den pädagogischen Unterricht unterstützen und die Grundlage zu kritischen Übungen bilden.

Zürich, im April 1915.

Dr. W. Klinke.

Theorie und Praxis.

Friedrich Paulsen. Pädagogik. Stuttgart und Berlin. Cotta'sche Buchhandlung.

Zwischen Theoretikern und Praktikern der Erziehung besteht nicht selten eine gewisse Spannung. Die Praktiker blicken auf die nie endenden Verhandlungen der Theoretiker mit einer gewissen Geringschätzung, wohl auch mit Mißmut und Unbehagen. Sie glauben wohl auch die Beobachtung gemacht zu haben, daß diejenigen, die am meisten theoretisieren, in der Praxis nicht eben voranstehen. Und sie ziehen daraus die Folgerung: die Theorie hat überhaupt für die Praxis keine Bedeutung, hier kommt es auf Blick und Takt, auf angeborne Begabung und Übung an. Die Theorie mit ihrem Methodismus störe die Unmittelbarkeit; sie werde unerträglich, wenn pedantische Methodenjäger ihre Vorschriften auch andern aufzunötigen Anstalt machten. Die Theoretiker vergelten die Mißachtung mit der Geringschätzung der bloßen Empirie: ohne Wissenschaft sänken Erziehung und Unterricht zu einem gedankenlosen Betrieb, zu einer handwerksmäßigen Routine herab, bei der alte Übung von Geschlecht zu Geschlecht sich fortschleppe. Alle Verbesserungen, alle großen Reformen seien von Theoretikern ausgegangen. So habe Pestalozzi durch Nachdenken über die Natur der Aufgaben und des zu formenden Wesens seine Methode, die Methode des Anschauungsunterrichts, entdeckt und mit Versuchen erprobt. So habe Herbart auf seine Einsicht in die Natur der Vorstellungsbildung seine Apperzeptionstheorie und seine Didaktik gegründet und damit Tausenden von Lehrern das Mittel wirksamen Unterrichts in die Hand gegeben. Und beide hätten wohl gewußt, was sie damit leisteten: méchaniser l'éducation, d. h. ihre Tätigkeit auf den Boden fester theoretischer Einsicht stellen, sie

dadurch allgemein bestimmen und begründen und von Willkür und bloßer Routine unabhängig machen. So der Gegensatz. Wie sollen wir uns zu ihm stellen?

Zunächst: Es ist gar kein Zweifel, daß jemand ein guter Erzieher und Lehrer, ja ein hervorragender Menschenbildner sein kann, ohne jemals um Pädagogik und Didaktik, um Theorie und Methode sich bekümmert zu haben. Der Erzieher und Lehrer wird, wie der Herrscher, mit dem er verwandt ist, geboren. Menschenbildung gehört nicht zu den mechanisierbaren Künsten wie Eisen gießen oder Ziegel formen. Wo es sich um die Bildung von Personen handelt, da ist nur die Persönlichkeit wirksam. Erziehung und Unterricht gehören zu den freien Künsten, nicht zu den fabrikmäßigen Betrieben; hier setzt der Verstand eines theoretisch gebildeten Technikers tausend Hände in mechanische Bewegung, ihre Leistung ist ganz durch seine Einsicht bestimmt. Nicht so beim Lehrer und Erzieher: ein Lehrer, der nichts wäre als eine Hand, die nach Vorschrift einer Theorie unter Aufsicht eines Schulinspektors arbeitete, wäre ein kümmerliches Wesen; hier handelt es sich um die Einsetzung höchst persönlicher Kräfte, wer die nicht hat, bleibt, so schön er von Methode zu reden weiß, ein tönendes Erz und eine klingende Schelle. Also es ist nichts mit dem méchaniser l'éducation. Höchstens für die ganz elementaren und mechanischen Fertigkeiten, Schreiben und Lesen und etwa noch elementares Rechnen, mag so etwas gelten. Wo es sich um geistig-sittliche Bildung handelt, ist das Mechanisieren am Ende. Versucht man es auch hier, wird der sprachlich-literarische, der geschichtliche oder naturwissenschaftliche, der religiöse oder philosophische Unterricht durch die Regeln einer unfehlbaren Methode gebunden, wird der Lehrer genötigt, ihn über ein bestimmtes Schema, der vier Formalstufen etwa, zu spannen, dann lähmt man die persönliche Kraft, tötet die Freude und vernichtet die Frucht.

Ist also die Theorie überflüssig? Wenn der Lehrer und Erzieher geboren wird, wenn es auf nicht erlernbare und nicht übertragbare Kräfte wesentlich ankommt, wozu dann Pädagogik und Didaktik?

Hierauf wird es angemessen sein, zunächst mit dem Hinweis auf die Tatsache zu antworten, daß es für den denkenden Menschen nicht Sache der Willkür ist, über sein Tun sich Gedanken zu machen oder nicht. Das Tier reflektiert nicht über sein Tun, es findet und tut das Notwendige, ohne über die Gründe sich Rechenschaft zu geben; im Wesen des Menschen, des animal rationale, liegt es nun einmal, über seine Tätigkeit zu reflektieren. Er macht sich über das Ziel und die Mittel, es zu erreichen, Gedanken; er fragt sich nach dem Wozu und Warum; vor allem ist es der gelegentliche Mißerfolg, der dazu treibt: Warum ging es dort? Warum gerät es dem und mir nicht? So hier: Dem denkenden Lehrer und Erzieher kommt die Reflexion über seine Tätigkeit ganz von selbst: Was will ich zuletzt? Doch nicht als bloßes blindes Werkzeug einer Institution mein ganzes Leben lang gedankenlos vorgeschriebene Pensen erledigen! Sondern mit meiner Persönlichkeit wirken und Persönlichkeiten bilden. Was gehört dazu? Worin besteht persönliche, geistig-sittliche Bildung? Ist es gut, ist es notwendig, daß der Knabe, das Mädchen diese oder jene Dinge lernt? Und wie sie lehren, um sie fruchtbar für jene Bildung zu machen? Das alles sind Fragen, die sich ganz von selbst aufdrängen, vor allem dann aufdrängen, wenn Hemmungen und Mißerfolge mit ihren aufregenden Wirkungen sich einstellen: Woran liegt es, daß es nicht geht? Daß der Schüler die Sache nicht faßt oder durch Nichtaufmerken kund tut, daß sie ihm keine Freude macht? Liegt es am Stoff? liegt es an der Behandlung? liegt es an äußeren Hemmnissen, an Überbürdung mit andern Aufgaben?

So entsteht Pädagogik und Didaktik jedem notwendig, seine eigene zunächst: eine Summe von Gedanken und Erfahrungen, wie er sie im Laufe seines Lebens über seine Tätigkeit sich macht. Und aus ihr geht die allgemeine Wissenschaft der Pädagogik und Didaktik hervor, indem sich die einzelnen vor der Öffentlichkeit über ihre Gedanken und Erfahrungen Rechenschaft geben. Die Wissenschaft ist ja gar nichts Anderes als der immer wiederholte Versuch: die Summe der Gedanken und Erfahrungen der Denker und Meister der Kunst zur Einheit zu-

sammenzuführen, sie zu einem System zu machen und wenn möglich aus Prinzipien abzuleiten.

Wir vertrauen unsere Gesundheit lieber einem wissenschaftlich gebildeten Arzt, als einem bloßen Empiriker an. Warum? Was leistet dem Arzt die Theorie? Kann sie ihm sagen: Diesem Kranken hier ist durch dieses Mittel zu helfen? Offenbar nicht; so einfach liegt die Sache nicht. Mancher Laie stellt sich's ungefähr so vor, und mancher „Naturarzt“ kuriert auf diese Weise: man nimmt ein Medizinbuch, schlägt die Krankheit auf und findet ein Rezept. Was hat der Arzt, der Anatomie und Physiologie, Pathologie und Therapie, auch Physik und Chemie studiert hat, vor einem solchen „Naturarzt“ voraus? Ich denke vor allem eins: er sieht anders, er sieht mit andern Augen den Zustand des Kranken an: er sieht nicht bloß die äußere Erscheinung, die zufälligen Symptome, die Hitze, die Kopfschmerzen oder die Blässe, die Schlaffheit, er sieht in die Tiefe; er sieht die unsichtbaren Ursachen, die in diesem Fall diesen Symptomenkomplex hervorbringen, das Fieber und den Schweiß. Er kennt die innern Organe, ihre Funktionen, die möglichen Störungen und die möglichen Ursachen; er ist dadurch befähigt, den Fall wirklich zu untersuchen und die wirklichen Ursachen dieses Zustandes zu ermitteln. Und das ist es, was ihn von dem bloßen Empiriker wesentlich unterscheidet: dieser kann keine Untersuchung machen, er kann nur „Kuren“ machen; diese Erscheinungen zeigen diese „Krankheit“ an, und gegen diese Krankheit hilft dieses Mittel; er sieht gelb aus, also hat er die „Gelbsucht“ und gegen Gelbsucht verordnet man dies Rezept. Der Empiriker bewegt sich auf gebundener Marschroute; der wissenschaftlich gebildete Arzt hat die Fähigkeit freier Anpassung an die unendliche Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit vor ihm voraus; er kann durch eine wirkliche, auf die Ursachen gerichtete Untersuchung die Besonderheit dieses Falles erkennen und dementsprechend seine Vorkehrungen treffen.

Nun, eben dasselbe wird auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts gelten. Die Theorie lehrt sehen; sie kann nicht Rezepte geben, die unterschiedslos auf alle Fälle angewendet unfehlbaren Erfolg versprechen. Das ist vielmehr die Sache

der bloßen blinden Empirie: der Junge ist unaufmerksam, rezipe Schläge; er kann sein Pensum nicht hersagen, rezipe Nachsitzen. Das half von jeher, oder vielleicht half es auch nicht; auf jeden Fall half es dem Empiriker über die Notwendigkeit des Nachdenkens hinweg, und der Junge mochte dann sehen, wo er blieb. Wer der Theorie Aufmerksamkeit geschenkt hat, wer über die Bedingungen des Gelingens des Unterrichts nachgedacht, wer Physiologie und Psychologie studiert hat, der ist auch hier in der Lage, den Fall wirklich zu untersuchen und in der Fülle der Möglichkeiten die wirkliche Ursache zu entdecken. Er weiß, unter welchen Bedingungen der innere Zustand der Aufmerksamkeit entsteht, welche Momente sie beeinflussen, welche Störungen und Hemmungen einwirken, wie Unaufmerksamkeit zustande kommt: durch Ermüdung, durch übermäßig ausgedehnte Anspannung, durch Mangel an Interesse für den Gegenstand, durch die unfaßliche Form der Darbietung, durch äußere Ablenkung, durch Leichtsinn und Flatterhaftigkeit, durch Krankheit, durch starke Gefühlserregungen, durch Abneigung gegen den Lehrer u. s. w. Und nun paßt er seine Vorkehrungen dem Fall an; auch er verwendet unter Umständen jenes alte Rezept, aber nun nicht blindlings, sondern weil er sieht, es gilt einem Defizit an gutem Willen abzuhelfen, einer ärgerlichen Flatterhaftigkeit zu wehren.

Also das wäre die Leistung der Theorie, sie gibt die Fähigkeit, Erfahrungen zu machen, nämlich bessere Erfahrungen, als der bloße Empiriker sie macht, Erfahrungen, die auf Beobachtung und Untersuchung, auf Fragestellung an die Natur und Abnötigung einer Antwort beruhen. Theoretische Begriffe sind die Augen des Geistes, oder besser Teleskope und Mikroskope; denn sie setzen das natürliche Sehorgan voraus; aber sie schärfen, erweitern, vertiefen den Blick. Und so ist es allerdings nicht zufällig, daß die großen Fortschritte im Erziehungs- und Unterrichtswesen immer von Theoretikern ausgegangen sind, oft solchen, die nur mäßige Praktiker oder überhaupt keine waren; man denke an Pestalozzi und Rousseau.

Also, die Theorie allein macht gewiß nicht den tüchtigen Lehrer und Erzieher; angeborne Begabung, Freude an der Sache,

Liebe zur Jugend sind hierfür gewiß viel notwendigere Ausstattungen als der Besitz der schönsten pädagogischen Theorie. Sind sie aber vorhanden, dann wird eine ernsthafte Beschäftigung mit der Theorie allerdings auch für die Praxis nicht ohne Frucht bleiben; sie gibt Klarheit und Sicherheit in Hinsicht des Ziels, sie gibt Einsicht in den Zusammenhang von Zweck und Mittel, sie schärft den angebornen Blick durch die Erkenntnis der menschlichen Natur, ihrer inneren Struktur und der Gesetze ihrer Entwicklung. Und daher wird eine hochmütige Ignorierung oder Ablehnung der Theorie, wie man ihr in der Geschichte der Erziehung, namentlich bei Philologen, öfters begegnet, für Weisheit nicht gehalten werden können. Man mag die Nichts-als-Theoretiker — vor allem diejenigen, die auf ein fremdes System eingeschworen sind und von ihm alles Heil erwarten — als dürftige, unfruchtbare und unwirksame Naturen ansehen, man mag für den Lehrer die Vertiefung in seine Wissenschaft für viel wichtiger erachten als das Erlernen einer didaktischen Methode: es bleibt doch dabei, wer sich das theoretische Nachdenken über Ziel und Form der Wirksamkeit des Erziehens und Lehrens überhaupt erspart, der beraubt sich eines wichtigen Mittels zur Vollendung in seiner Kunst, der wird nie alles leisten, wozu er imstande wäre. Denen aber, die von der Natur nicht mit hervorragender Begabung für das Amt ausgestattet sind, wird die Theorie, im besonderen die in Gestalt ausgearbeiteter Methoden befestigte Theorie, in einigem Maß die Fähigkeit, selbst den Weg zu suchen und zu finden, ersetzen müssen und können. Mit Bescheidenheit fremder Einsicht folgen, wird für sie immer noch besser sein, als ihren eigenen, naturalistischen Einfällen nachgehen.

Angeborene Anlagen und Erziehung.

Fr. W. Foerster. Jugendlehre. Berlin 1912. Georg Reimer.

„Naturam expellas furca — tamen usque recurret“ — „Rotte die Natur mit Feuer und Schwert aus: sie wird immer wieder durchbrechen.“ In diese Formulierung kleidet sich der stärkste und am weitesten verbreitete Zweifel an dem Erfolge erzieherischer Einwirkung. Und dazu kommt in neuerer Zeit noch der Pessimismus, der aus den Feststellungen der Vererbungslehre stammt: Man glaubt an die Allmacht der Belastung, im Guten und im Bösen, man verzweifelt daran, die aufgehäuften Tendenzen von Generationen innerhalb der kleinen Spanne des individuellen Lebens umbiegen oder unwirksam machen zu können.

Demgegenüber muß zunächst darauf aufmerksam gemacht werden, daß ein sehr großer und wichtiger Teil der erzieherischen Einwirkung überhaupt gar nicht darauf ausgeht, bestimmte schlechte Anlagen auszurotten oder zum Stillstande zu bringen, sondern ganz im Gegenteil darin, bestimmte gute Anlagen zu wecken und durch Übung und Betätigung zu vollerer Entfaltung zu bringen. Wer überhaupt Erziehung in erster Linie als „Ausrottung“ betrachtet, der wird gewiß mit obigem Zweifel nicht so leicht fertig werden. Erziehung aber ist in erster Linie — wie das schon im Worte liegt — „Herausziehen“ und Beleben von angeborenen Anlagen: durch die Beförderung und Ermutigung des Guten stirbt viel Schlechtes schon von selbst ab.

Damit sind wir schon auf dem Wege zu der zweiten und schwierigeren Aufgabe der Erziehung, nicht nur Vorhandenes zu entwickeln, sondern auch gefährliche und schlechte Anlagen unwirksam zu machen. Diese Aufgabe kann und soll eben gar nicht durch einfaches Ausrotten und Bekämpfen der schädlichen Tendenzen, sondern dadurch gelöst werden, daß man die ge-

sunden und edlen Anlagen sozusagen ausspielt gegen die minderwertigen und kranken: Erziehung besteht also durchaus nicht so einfach und ohne weiteres in einem Kampf gegen die angeborene Natur, sondern weit mehr in der richtigen Benutzung und Verwertung eines Teiles der angeborenen Kräfte gegen die anderen — Erziehung ist richtige Auslese aus dem gesamten Material angeborener Tendenzen, ist besonnene Anwendung des Naturgesetzes, daß durch Gebrauch oder Nichtgebrauch bestimmte Kräfte zum Absterben oder zu erhöhter Funktion gebracht werden können.

Daß der angeborene Charakter unveränderlich ist, ist schon deshalb kein treffender Einwand gegen die Bedeutung der Erziehung, weil dieses Angeborene ja doch nichts Einfaches, sondern etwas sehr Zusammengesetztes ist; die Einteilung der Menschen in Gute und Böse gehört überhaupt einer sehr kindlichen Psychologie an; von jeher haben alle tieferen Seelenkenner (z. B. vor allem Dostojewski) darauf aufmerksam gemacht, wieviel Keime zum Niedergang auch in dem sogenannten Guten und wieviel gute und wertvolle Triebe noch in scheinbar ganz verdunkelten Seelen vorhanden seien: Alles das weist uns auf die Erkenntnis, in wie hohem Grade es eben von den äußeren Einflüssen abhängt, welche Seite des angeborenen Charakters zu vorwiegender Entwicklung gelangt und welche zur Verkümmerung bestimmt wird.

Die unteren Klassen sind bekanntlich am Verbrechen am stärksten beteiligt. Kommt das etwa daher, daß dort mehr niedere Charaktere zur Welt kommen als in den oberen Klassen? Das wird wohl niemand behaupten wollen. Jeder weiß, was hier Milieu und mangelnde Erziehung anrichten. Einer der besten Kenner des jugendlichen Verbrechertums, der Berliner Gefängnisarzt Baer, hat erst jüngst wieder in einem Aufsatze über eine Reihe von jugendlichen Mördern festgestellt, daß in der Tat „bei einem Teile dieser schweren Verbrecher jedes sittliche Fühlen, jede sittliche Regung fehlt, aber der Defekt dieses moralischen Empfindens ist gar häufig allein dem Mangel an Erziehung und dem Beispiel der Umgebung (Milieu) zuzuschreiben“.

Es liegt nahe, in diesem Zusammenhange auch Lombrosos Lehre vom „geborenen Verbrecher“ zu berühren, die immer noch viele Anhänger hat — wenn auch fast keinen einzigen unter den Praktikern des Gefängniswesens (auch Geistlichen), die durch langjährigen persönlichen Verkehr mit den Gefangenen vor abstrakten Theorien bewahrt blieben. Der Verbrecher ist nach Lombroso im wesentlichen eine besondere anthropologische Spezies, ein Mensch, der durch die angeborene Organisation seines Gehirns unabänderlich zum Verbrecher prädestiniert ist, und diese seine Bestimmung auch durch äußere Deformationszeichen verrät. Es ist hier selbstverständlich nicht der Ort, sich in aller Ausführlichkeit mit dieser Theorie auseinanderzusetzen — es seien nur kurz folgende Gesichtspunkte hervorgehoben:

Erstens ist die Anthropologie und Physiologie noch gar nicht weit genug, um mit irgend welcher wissenschaftlichen Sicherheit den Sitz unserer moralischen Fähigkeiten innerhalb des Gehirns konstatieren zu können — und darum ist man auch noch gar nicht in der Lage, von einer bestimmten physischen Deformation auf einen entsprechenden moralischen Defekt schließen zu dürfen.

Schon Virchow hat gegenüber Lombroso hervorgehoben, daß die Deformation auf der einen Seite durch eine starke Kompensation in anderer Richtung ausgeglichen werden könne, und Vogts neuere Untersuchungen haben durch viele Experimente die Tatsache bestätigt, daß den Ganglienzellen unseres Gehirns in ganz besonderem Maße die Fähigkeit innewohnt, füreinander einzutreten und die Leistungen erkrankter oder unentwickelter Zentren zu übernehmen. Damit ist also gezeigt, daß die Zerstörung oder Mißbildung bestimmter Gehirnteile durchaus noch nicht mit dem dauernden Aussetzen der entsprechenden geistigen Funktionen verbunden zu sein braucht.

Diese Ergebnisse Vogts sowie die obengenannte Feststellung Virchows sind nun für den Pädagogen von besonderer Bedeutung: er braucht selbst schweren moralischen Schäden gegenüber nicht zu verzweifeln, weil sich ihm immer noch die Aussicht bietet,

daß die gesund und normal gebliebenen Gehirnteile sich zum Mittelpunkt der moralischen Existenz des Zöglings entwickeln lassen, und daß von dort aus das ganze innere Leben regeneriert wird. Hierfür spricht ja auch die so oft beobachtete Tatsache, daß moralisch heruntergekommene oder unentwickelte Menschen fast plötzlich bekehrt und völlig regeneriert wurden, wenn es gelang, ein neues Motiv, das noch nicht angeschlagen war, bei ihnen zu erregen und das ganze moralische Handeln auf dieses Motiv zu beziehen und von da aus zu leiten. Daß dem Menschen die rechten Hilfsvorstellungen zuteil werden, d. h. daß das höhere Leben ihm in einem Vorstellungskreis oder in einem Gefühlswert nahetritt, der gerade den eigenartigen Bedürfnissen seiner Individualität angepaßt ist — das ist mindestens so wichtig wie die beste angeborene Anlage, die durch ungünstige Behandlung nicht nur verkümmern, sondern sogar entarten kann.

Der Erzieher muß deshalb seine Einwirkung in möglichst verschiedene Bilder kleiden und an möglichst mannigfaltige Motive appellieren, damit die Wahrscheinlichkeit so groß wie möglich werde, irgendein intakt gebliebenes Gebiet von inneren Kräften und Vorstellungen zu wecken, dasselbe durch langsame Anregung und Übung zu stärken, ihm immer größere Aufgaben zu stellen und schließlich von dort aus auch andere Gebiete des seelischen Lebens wieder in Bewegung zu setzen, eine Praxis, die übrigens bei geistig Zurückgebliebenen längst befolgt wird.

Sehr viele moralische Entartungen und Erstarrungen, die man auf angeborene böse Anlagen zurückgeführt hat, verdanken ihre Entwicklung nur einem Mangel an Individualisierung in der ethischen Einwirkung. Der Zögling hatte edlere Anlagen — aber niemand verstand sie richtig anzusprechen; er wurde aufgegeben, weil er gerade auf ganz bestimmte Einwirkungen nicht reagierte — ja dieselben sogar als Vergewaltigung seines individuellen Wesens empfand.

Hier liegt der Grund dafür, daß in manchen Familien ein Sprößling plötzlich ganz aus der Art schlägt. Man pflegt in solchen Erscheinungen eine Bestätigung für den pädagogischen Pessimismus zu sehen und sagt dann: hat dieser Knabe nicht die

gleiche Erziehung genossen wie die andern? Muß es also nicht die angeborene Anlage sein, die ihn abseits führte? Nun, gewiß war es die angeborene Anlage, die ihn den gebahnten Weg verlassen ließ — aber zweifellos hatte er auch angeborene Anlagen, den Weg wieder zu finden: daß diese unentwickelt und unbenützt blieben, daran war gerade die allzu gleiche Erziehung schuld, die nicht berücksichtigte, daß ein solcher Knabe gerade andere Anreize, andere Weckungen und Beschäftigungen, andere Schonung und Rücksichten braucht als seine Geschwister.

Nehmen wir z. B. einen Knaben von großer angeborener Anlage zum Jähzorn. Der Skeptiker sagt: Man wird die Natur nicht verändern können. Aber ist der Jähzorn die ganze Natur? Dasselbe Nervensystem, welches die zornige Erregbarkeit hervorbringt, ist wahrscheinlich auch die Grundlage für ein erregbares Mitgefühl. Wie viel Zorn aber läßt sich mit Hilfe eines entwickelten Mitfühlens besänftigen und sogar verhüten! Schon Schopenhauer hat darauf hingewiesen. Auch ein empfindliches Ehrgefühl ist oft bei sehr erregbaren Menschen zu finden. Damit ist aber eine neue Kraft gegeben, den Jähzorn zu bekämpfen, indem man nämlich in dem Knaben das Gefühl dafür weckt, daß Aufbrausen und Wut ein Zeichen der Willensschwäche sei. Es ist zweifellos, daß durch die richtige geistige Führung in einem jungen Menschen die angeborenen Gegenkräfte gegen irgendeine gefährliche Anlage so organisiert und verstärkt werden können, daß diese Anlage sich zurückbilden kann — mindestens aber nicht zur Betätigung kommt. Beweis dafür sind die vielen Fälle, in denen leidenschaftliche und reizbare Naturen gerade aus ihrer Schwäche die entscheidende Anregung zur Selbsterziehung genommen und einen Grad der Selbstdisziplin erreicht haben, wie er selbst bei ruhig veranlagten Naturen selten zu finden ist. Nehmen wir als ein anderes Beispiel den Fall einer scheinbar hoffnungslosen Anlage zur Unordnung. Gewiß wird die bloße Strafe und die bloße Moralpredigt hier nichts helfen. Aber damit ist noch nicht bewiesen, daß der Fall hoffnungslos und daß das Kind hier durchaus das Opfer dieser einen Anlage werden muß. Die Kunst des Erziehers besteht jetzt darin, dem Kinde zunächst gar nicht die Moral der Er-

wachsenen aufzudrängen und durch Tadel sein Selbstgefühl zu deprimieren und seinen Trotz hervorzurufen, sondern es zum Bewußtsein seiner eigenen moralischen Kräfte zu bringen, seine eigenen besseren Anlagen zum Protest gegen die fehlerhaften Neigungen aufzurufen. Nehmen wir z. B. an, es handle sich um einen willenskräftigen Knaben, der nur durch das Heroische angezogen wird und in den Kleinigkeiten des Lebens gleichgültig und nachlässig ist — so besteht hier die Aufgabe, jene Willenskraft durch entsprechende Vorstellungsverbindungen für die Beherrschung gerade der kleinen Dinge zu gewinnen, indem man zeigt, daß hier die größte und schwierigste Gelegenheit zur Übung dieser Kraft ist, und daß diese Kraft selbst geschwächt wird, wenn man auf irgendeinem Gebiete der Bequemlichkeit nachgibt. Oder nehmen wir an, die Unordnung folge aus einer gewissen allgemeinen Willensschwäche, so kann man das Kind dafür interessieren, diese Schwäche in Kraft zu verwandeln, indem es im allerkleinsten Kreise die ersten Übungen der Beharrlichkeit, des Zu-ende-tuns vornehmen lernt. Oder endlich, wir setzen den Fall, daß ein Knabe unordentlich ist aus einer gewissen Lebhaftigkeit der Phantasie heraus, die jede eintönige und langweilige Handreichung zugunsten des Spiels oder der Lektüre abkürzen möchte. In diesem Falle muß man die Gewohnheit des Ordnungmachens in ihm dadurch in Gang bringen, daß man eben diesen Spieltrieb, die Lust an lebhafter Aktivität für die Ordnungsleistung benützt. Der Verfasser hat diese Methode mit besonderem Erfolge angewendet. Er sagte z. B. einem Knaben: „Ich will dir jetzt einmal die Oberaufsicht über dieses Zimmer anvertrauen. Ich will einmal sehen, ob du ein scharfes Auge und Geschmack hast. Sieh jeden Tag nach, ob du irgendwo etwas findest, was nicht ganz in Ordnung ist (du kannst ja auch deine Kameraden als Beamte anstellen), ob z. B. in einer Ecke noch Staub sitzt, oder ein Buch dort liegt, wo es nicht hingehört, oder ein Bild schief hängt oder ein Flecken auf dem Boden zu sehen ist. Ich will sehen, wie sich unter deiner Aufsicht die Wohnung präsentiert.“ Sind Geschwister da und tritt dann der Wettbewerb hinzu, so ist das Motiv noch wirksamer. Die Hauptsache ist: die Freude am Ordnungmachen zu einer innern Er-

fahrung zu machen — man wird bei dieser Gelegenheit sehen, wie es im Grunde gar kein Kind gibt ohne Ordnungssinn — man muß diesen Sinn nur zu finden und in Bewegung zu setzen wissen, nicht durch Schläge, sondern durch Anknüpfung an alles, was schaffend und tätig im Kinde sein will.

Es wird bei dem ganzen Streit um den angeborenen Charakter meist zu sehr vergessen, welche gewaltige Bedeutung für die Entwicklung oder Verkümmerung der angeborenen Kräfte und Anlagen ihre Funktion oder Nichtfunktion hat, und wie es die Erziehung eben mit der Anwendung und Regulierung dieser Art von Entwicklungsfaktoren zu tun hat. Man kann das auch vom biologischen Standpunkt aus verdeutlichen: es wäre ja biologisch völlig unzweckmäßig und müßte zum Untergange aller Lebewesen führen, wenn sie in der Entwicklung ihres Leibes und ihrer Seelentätigkeiten ganz allein von den Faktoren der Vererbung abhängig wären. Die Vererbung gibt das Ergebnis der vergangenen Anpassungen weiter — aber ebenso notwendig ist ja doch auch die jeweilige Anpassung des Individuums an die besonderen Bedingungen seines Lebens und Milieus. Da muß manche Erbschaft der Vergangenheit zum Nichtgebrauch verurteilt und manche unentwickelte Anlage durch gesteigerte Funktion in den Vordergrund des Lebens gerückt werden. Um eine solche Auslese möglich zu machen, enthält eben der angeborene Charakter schon eine große Menge von Möglichkeiten. Genau so wie die Natur eine Unzahl von Keimen hervorbringt und durch den Kampf ums Dasein diejenigen auswählt, welche bestimmten Bedingungen des Lebens am besten angepaßt sind, so werden auch im angeborenen Charakter eine ganze Fülle verschiedener Anlagen dem Leben zur Verfügung gestellt, damit es daraus gemäß seinen Bedürfnissen die einen begünstige, die andern fallen und verkümmern lasse. Die äußerst langsame Vervollkommnung der Gehirnentwicklung — die betreffenden Nervenzellen und Verästelungen werden erst zwischen dem 15. und 18. Jahr vollendet — gewährt einen genügenden Zeitraum für eine solche Auswahl: die wirkliche Gestaltung des Charakters hängt neben dem Einfluß der Vererbung davon ab, welche Gehirnzentren in den Jahren des

Wachstums besonders in Funktion gesetzt und dadurch zu besonderer Ausbildung gebracht werden. Wie stark diese „funktionellen Reize“ an der Gehirnformation mitwirken, das läßt sich sogar durch physiologische Experimente nachweisen: so hat z. B. Berger einem neugeborenen Hunde die Lider des einen Auges zugenäht und nach einigen Monaten beobachtet, daß diejenigen Gehirnpartien, welche Lichteindrücke empfangen hatten, also in Funktion getreten waren, schon zahlreiche Verästelungen aufwiesen, während die dem geschlossenen Auge korrespondierenden Partien so unentwickelt geblieben waren wie zur Zeit der Geburt. Die Erziehung ist — im Sinne dieses Beispiels — eben die bewußte Regelung und Auswahl der funktionellen Reize, welche für die Entfaltung bestimmter Gruppen von angeborenen Energien notwendig sind. Und Hauptmethode der Erziehung muß es also sein, eine möglichst mannigfaltige Reihe von Motiven anzuschlagen, durch die das Kind zu bestimmten moralischen Leistungen — Hilfe, Selbstbeherrschung u. s. w. — gebracht wird, damit nur erst einmal die betreffenden Fähigkeiten in Funktion treten und durch die Betätigung wachsen. Diese Motive brauchen noch gar nicht direkt moralische Motive zu sein, es können „Hilfsmotive“ sein, die aber beim Aufbau des Charakters dieselben Dienste leisten wie die Hilfslinien beim Zeichnen oder die Gerüste beim Bau. Durch welche Hilfsvorstellung z. B. ein Kind zu Gewohnheiten der Ordnung gebracht wird, oder wie ihm der Verzicht auf ein augenblickliches Vergnügen zugunsten einer entfernteren Freude annehmbar gemacht wird — darauf kommt es zunächst gar nicht an: die Hauptsache ist, daß die betreffenden Fähigkeiten und Handlungen in Funktion kommen und durch die Funktion auch eine stärkere physiologische Unterlage im Ausbau des Gehirns bekommen: es ist der Geist, der sich den Körper baut.

Es mag auf Grund der vorhergehenden Betrachtungen scheinen, als ob wir in bezug auf die Möglichkeiten der Erziehung sehr optimistisch dächten. Aber wir müssen eine Einschränkung hinzufügen, die sich dem aufmerksamen Leser wohl schon von selbst ergeben hat: die richtige Erziehung ist unendlich viel schwieriger, als sie gewöhnlich denen erscheint, die mit Er-

mahnen und Strafen, mit Vorbildern und Abschreckungen schon Charaktere zu bilden meinen. Wieviel sorgfältige Beobachtung setzt allein schon die von uns aufgestellte Forderung voraus, alle Lehre möglichst konkret mit dem eigenen Leben des Kindes zu verknüpfen! Wie schwer ist es oft selbst den Eltern, dieses eigene Leben ihrer Kinder zu erkennen! Wie wenige Eltern haben die Zeit, die Geduld und die Objektivität, diese Methode anzuwenden, und wie vielen fehlt auch die geistige Lebendigkeit, diese Aufgabe wirksam in die Hand zu nehmen! Wie wenig individuelle Erziehung ist in unsern überfüllten Schulen möglich!

Der Zweck der vorhergehenden Betrachtungen war aber, wenigstens zu diesen Schwierigkeiten nicht noch übertriebene Zweifel an der Wirksamkeit der Erziehung hinzuzufügen, sondern vielmehr zu zeigen, daß an dem noch so geringen Erfolge der Menschenbildung nicht nur die Starrheit der angeborenen Anlage schuld ist, sondern auch die Oberflächlichkeit und Unzulänglichkeit der moralpädagogischen Methode, vor allem das brutale, ungeschickte und unlogische Autoritätsgebaren vieler Eltern und Lehrer, die sich bei ihrer erzieherischen Einwirkung beim geringsten Widerstande immer gleich auf das Recht des Stärkeren stützen, weil ihnen die Geduld und die Zeit fehlt, die Kinder selbst zur Mitwirkung an ihrer eigenen Erziehung heranzuziehen.

Wie viel schon ein wenig Konzentration und liebevolle Umsicht erreichen kann, wie viel überraschende Resultate erzielt werden können in der geeigneten Verwertung angeborener guter Anlagen gegenüber angeborenem schlechtem Triebe, ja sogar gegenüber moralischen und geistigen Abnormitäten, das zeigen am besten die Hilfsschulen und Spezialklassen für Anormale, Blödsinnige und Verwahrloste in Belgien, Amerika, Frankreich und Skandinavien. Die Ecole Spéciale in Brüssel hat z. B. eine Abteilung für „Indisziplinierte“, wo Exemplare von besonderer Verwahrlosung und Widerspenstigkeit untergebracht werden: die dauernden Erfolge in der sittlichen Beruhigung und Festigung sind hier oft geradezu staunenerregend — wenn auch nur zu begreiflich für den, der eben weiß, wie intensiv Kinder auf achtungsvolle und ruhige Besprechung und Behandlung reagieren

und wie viel Anlagen zur Kultur mitten unter aller Verwilderung bereit liegen.

Die geistigen Belebungen, die man mit so wachsendem Erfolge heute gegenüber schwachsinnigen und blödsinnigen oder vorübergehend erkrankten Kindergehirnen praktiziert, sind zweifellos auch in moralischer Beziehung anwendbar und zeigen besonders deutlich, wie viel weckende und auslösende Wirkungen oft der bloße geistige Einfluß ausüben kann und wie oft der ganze geistig-sittliche Habitus geändert werden kann dadurch, daß Hemmungen beseitigt und schlummernde Kräfte in Funktion gesetzt werden. Zur Illustration sei hier ein Beispiel angeführt, das Spitzner in seiner Schrift „Psychogene Störungen der Schulkinder" anführt. Es handelt sich um einen Knaben, der schwer auf die Stirn fiel, davon ein halbes Jahr sprachlos blieb und weiterhin in der Schule in seiner Leistungsfähigkeit auf allen Gebieten so unzureichend war, daß er nur als Rarität von Klasse zu Klasse weitergegeben wurde, ohne nennenswerte Fortschritte zu machen. Da gelang es eines Tages einem Lehrer, eine kleine Erzählung von einem Ausfluge aus ihm herauszulocken, der ihn aufs lebhafteste interessiert hatte. Er schrieb mit Hilfe des Lehrers die Erzählung seiner Erlebnisse nieder und fand daran Gefallen. Nun wurde er angeregt, ähnliche Aufsätze in größerer Zahl anzufertigen. Sein Interesse und seine Leistungsfähigkeit vermehrten sich zusehends. Vermöge des erwachten Sicherheitsgefühls und Kraftbewußtseins steigerte sich sein Selbstvertrauen. Es belebte sich seine Physiognomie, und bald entwickelte er in allen den Unterrichtsstunden, in denen er früher höchstens ein Zuschauer war, freiwillige Regsamkeit. Ein halbes Jahr später fertigte er zur Osterprüfung nach einem Gedichte eine Erzählung mit guter Auffassung und klarem Satzbau an und flocht in selbständiger Weise eigene Beobachtungen mit ein — kurz, er ging in jeder Beziehung vorwärts und war bald geistig völlig normal.

Worin lag nun hier das Prinzip der Heilung? Einfach darin, daß es einem geschickten Pädagogen gelang, in dem gelähmten geistigen Leben des Kindes doch noch ein Interesse an geistiger Produktion zu wecken, und zwar durch Anknüpfung geistiger

Aufgaben an besonders erfreuliche und erregende Eindrücke. Und sobald die Selbsttätigkeit in Bewegung gesetzt war, durfte man die Genesung erhoffen, denn das Funktionieren der geistigen Tätigkeiten selber, indem es allen Gehirnteilen stärker Blut zuführte, mußte allmählich den ganzen Apparat wieder in Ordnung bringen. Es ist ja überhaupt ein leitendes Prinzip in der Behandlung abnormer Kinder, von den normal gebliebenen Hirnpartien aus allmählich das ganze Gehirn zu regenerieren — eben indem man aus den normalen Vorstellungsgebieten Motive gewinnt, mit deren Hilfe man dann die übrigen schlummernden Kräfte wieder in Funktion zu setzen vermag.

Wenden wir diese Gesichtspunkte auch auf moralische Abnormitäten an, so ergibt sich folgendes: Es gibt Kinder, in denen z. B. die Fähigkeit der Selbstbeherrschung infolge krankhafter Reizbarkeit durch Vererbung oder erworbene Schädigungen völlig zu fehlen scheint. Auch hier kann dadurch geholfen werden, daß der Erzieher die normalen und gut entwickelten Gehirnpartien benützt, um überhaupt das ganze zerebrale Kontrollwesen in Ordnung zu bringen. Er kann durch eine glückliche Vorstellungsverbindung die Leistung der Selbstbeherrschung mit irgendwelchen gesunden und ausgesprochenen Neigungen des Zöglings in Kontakt setzen und dadurch die moralische Selbsttätigkeit, die Freude an der Selbsterziehung wecken. Gerade wie bei dem geistig gelähmten Knaben durch die Anknüpfung an die Eindrücke eines Ausfluges die geistigen Fähigkeiten, die produktiven Kräfte geweckt wurden und dann durch ihre Betätigung sowie durch das wachsende Selbstvertrauen immer größere Sicherheit und Stärke gewannen: so kann auch bei moralisch gelähmten oder unentwickelt gebliebenen Kindern die Verknüpfung der Selbstüberwindung mit irgendwelchen intakt gebliebenen Vorstellungszentren plötzlich die gebundene Energie entfesseln; durch das erhebende Gefühl der eigenen Kraft und der steigenden Achtung der Mitmenschen wird dann die Belebung des ganzen inneren Menschen relativ schnell vollzogen; denn eine Fähigkeit regt die andere an. Oder wenn es sich um brutale Neigungen handelt, die zu bekämpfen sind, so kann man versuchen, ob sich nicht auf Umwegen irgendwelches Interesse an

der sorgsamen Pflege von Menschen erregen und benützen läßt, um Sorge und Hilfe in Funktion zu setzen — die bloße Betätigung der hilfreichen und schützenden Instinkte schränkt dann schon das Gebiet der zerstörenden Neigungen ein.

Wir brauchen uns durch keine einseitige Theorie die Hoffnung rauben lassen, daß durch ernste Arbeit und sorgfältige Beobachtung auf dem Gebiete der Menschenbildung, trotz aller angeborener Anlagen, ja gerade auf Grund dieser Anlagen und durch ihre richtige Verwertung und Benutzung noch ungeahnte Erfolge zu erreichen sein werden — wenn auch nur von denjenigen, welche die Aufgabe in ihrem ganzen Wesen und Umfange begreifen.

Geheime Miterzieher.

J. Loewenberg. Geheime Miterzieher. Studien und Plaudereien für Eltern und Erzieher. Hamburg. Gutenberg-Verlag, Dr. E. Schultze.

Haus und Schule umschließen die beiden Kreise, in denen sich vorzugsweise das Leben des Kindes bewegt; Erziehung und Unterricht sind die beiden Hauptfaktoren, durch die wir das Resultat einer wahrhaft harmonischen Bildung zu erreichen suchen. Da der Unterricht bekanntlich selbst erziehend wirken, in seinem innersten Kern der Erziehung dienen muß, so bleibt sie das Höchste und Wichtigste, dem alles andere sich unterordnen muß.

Der Stamm des Wortes Erziehung — ziehen — bedeutet, einen Gegenstand von einem Ort zu einem andern bewegen, eine Bewegung vornehmen, die zugleich eine Kraftanstrengung, eine Überwindung von Hindernissen in sich schließt, und bei der der Bewegende dem Bewegten vorausgehen muß. In der bei Pflanzen gebräuchlichen Anwendung des Wortes „Blumen ziehen", „Bäume ziehen", liegt schon zugleich die sinnige Nebenbedeutung des Pflegens, während mit der Vorsilbe „er" eine Richtung, ein Ziel angedeutet wird. So ist die Voraussetzung der Erziehung die Möglichkeit der Einwirkung auf die Natur des Kindes.

Über die Beschaffenheit dieser Natur gibt es zwei entgegengesetzte Standpunkte. Während der eine mit der Bibel sagt: „Des Menschen Herz ist böse von Jugend auf," fängt Rousseau sein berühmtes Buch „Emil" mit dem Satz an, daß alles gut aus der Hand des Schöpfers hervorgehe; alles unter der Hand des Menschen entarte. Beide haben Recht und Unrecht. Es ist unzweifelhaft, daß das Kind mit gewissen Anlagen zum Guten oder Bösen von Haus aus ausgestattet ist, daß von Natur aus seine

Neigungen und Triebe mehr nach der einen oder andern Seite hinzielen. Selbst bei Kindern, die unter völlig gleichen Verhältnissen aufwachsen, wie bei Zwillingen, zeigen sich oft entgegengesetzte Eigenschaften; das eine ist nachgiebig, sanft, mitleidig, das andere herrschsüchtig, hart, grausam. Ganz ausrotten, umformen lassen sich diese Grundanlagen nicht; aber es liegt in unserer Macht, auf sie einzuwirken und in einer Zeit, wo des Kindes Tun noch jenseits von Gut und Böse liegt, sie fördernd und hemmend zu beeinflussen, sie zu ziehen.

Diese Zeit nun, in die des Kindes eigentliche Erziehung fällt, ist aber eine, die von der Schule ganz unabhängig ist — es ist die Zeit bis zum 6. Lebensjahre. In dem Alter, in dem nach der Meinung vieler Eltern die Erziehung erst zu beginnen hat, sollte sie beinahe vollendet sein. In keiner Zeit lernt das Kind so viel, ist es so empfänglich für jeden Eindruck, nimmt es eine solche Fülle von Anschauungen auf, erwirbt es einen so großen Schatz von Kenntnissen als in diesen ersten Jahren. Da wächst es körperlich wie geistig am stärksten, und alles andere, was es später dazu erwirbt, verschwindet im Verhältnis zu dem Erwerb dieser Jahre. Hier liegen die Grundlagen zu allen späteren Kenntnissen, hier sprossen die Wurzeln zu seinem späteren sittlichen Tun und Verhalten. Ob ein Kind klare oder getrübte Vorstellungen besitzt, ob es genaue oder flüchtige Beobachtungen gemacht, ob es wahr oder lügnerisch, gefällig oder zänkisch, gehorsam oder eigensinnig, stolz oder bescheiden ist, das alles entscheidet sich schon zumeist in diesen Jahren. Die Rute, die das Kind nach dem fünften Jahre noch verdient, meint J. Paul, gebühre gewöhnlich seinen Erziehern.

Es ist eigentümlich, wie sich die lieben, guten Mütter oft sträuben, recht früh, in den ersten Monaten schon, mit der Erziehung zu beginnen. „Ach, das arme Wurm, was kann man denn von dem verlangen?“ „Laßt es erst zu Verstand kommen, dann wird es schon von selber anders.“ Aber das arme Wurm hat schon Verstand genug, daß es die Mutter beherrscht, daß es durch Schreien und Knurren seinen Willen zu erreichen sucht. Wenn das Kind erst aus Einsicht und Überlegung das Rechte tut,

dann ist es zum Erziehen zu spät, oder vielmehr dann ist ja die Erziehung vollendet.

Die Mittel der Erziehung in dieser Zeit — besonders in den ersten Lebensjahren — sind höchst einfach. Gewöhnung, Gewöhnung und abermals Gewöhnung, vor allem Gewöhnung an unbedingten Gehorsam. Das setzt freilich eine Ausdauer, eine Festigkeit voraus, wie sie die Mütter und auch die Väter nicht allzu häufig besitzen. Eine Mutter im Kampf mit ihrem Kinde zieht gewöhnlich den kürzeren; gegen die Träne im Auge des süßen Lieblings ist auch das vernünftigste Herz nicht gewappnet. Und wie wissen die kleinen Geschöpfe zäh zu halten! Wer einmal einen solchen Kampf in aller Stärke und Schwere kennen lernen will, der lese die ersten Kapitel im „Haus Curt" von Björnson. Da erfährt man, welch eine ungeheure Fülle von Kraft und Selbstwillen ein Wesen noch fast im Säuglingsalter der Erziehung der Mutter entgegenzusetzen weiß. Ich selbst habe es einmal mit angesehen, wie ein kleines, zweijähriges Bürschlein, das ein Buch auf die Erde geworfen hatte, sich mit erstaunlicher Macht wehrte, es wieder aufzuheben. Es schrie, stieß und wehrte sich, hielt die Hände krampfhaft geschlossen, als man es gewaltsam zwingen wolte, das Buch anzufassen, und wohl zwei Stunden lang währte der Kampf, bis die Mutter endlich Sieger blieb.

Diesem Jungen wurde der Eigensinn und Trotz noch ausgetrieben; bei einem anderen zehnjährigen meiner Bekanntschaft war es schon zu spät dazu. Ich werde den Anblick nie vergessen, der sich mir in einem sehr feinen Hause in London bot. Bei einem Besuche fand ich im Wohnzimmer alle Decken vom Tische gerissen, alle Stühle umgeworfen, die Gläser zerbrochen, auf dem Sofa lag die Mutter in Ohnmacht, und vor ihr auf dem Boden, schreiend, heiser vor Wut, mit den Füßen trampelnd, wälzte sich der zehnjährige, älteste Sohn, ein Mutterkindchen, dem gerade einmal ein Wunsch nicht erfüllt war.

Wenn das Haus versagt, soll die Schule rettend eingreifen. Gewiß, die Schule soll und kann helfen, soll erziehend lehren, soll lehrend erziehen, soll eine Persönlichkeit mit festgeprägten Grundsätzen bilden helfen, aber im Vergleich zum Elternhause ist ihr Einfluß in der Erziehung nur ein beschränkter. Der fest-

gegründeten Ordnung der Schule, der strammen Zucht fügt sich das Kind, auch das widerwilligste, sehr bald selber — sieht es doch gleich, wie seine Genossen es auch tun — so daß manches Kind, das den Eltern im Hause schweren Kummer bereitet, in der Schule sich zu ihrem Erstaunen nichts zu schulden kommen läßt. Es weiß, ich kann nicht anders, ich muß!

Hinzu kommt, daß das Kind in der Schule viel weniger Freiheit der Bewegung hat, daß ihm gar nicht Gelegenheit geboten wird, Fehler zu zeigen, die sich im Hause in üppigster Blüte entwickeln können. Man denke nur an die Mahlzeit und an alle Ungezogenheiten, die sich dabei so glänzend offenbaren können. Gegen derartige Fehler kann die Schule schwer ankämpfen, und es zeigt nur die Schwäche der Eltern, wenn sie die Hilfe der Schule dagegen anrufen oder sie gar dafür verantwortlich machen. „Die Kinder müssen wohl die zehn Gebote in der Schule nicht ordentlich lernen," meinte einst eine sehr naive, eine sehr gutmütige Mutter. „Und warum nicht?" „Sie sind so ungehorsam, so trotzig, so frech gegen mich." „Ach so!"

Ja, wenn man mit Worten erziehen könnte — aber dann wäre die Erziehung auch keine Kunst mehr.

Und doch, selbst wenn des Kindes Natur von Haus aus eine gute ist, wenn Vater und Mutter vortreffliche Erzieher sind, wenn Schule und Lehrer ihnen hilfbereit zur Seite stehen und der Samen alles Guten und Schönen in bester, reichster Weise ausgestreut wird: eines Tages tritt uns in dem wohlbekannten Acker etwas Fremdes entgegen. Unkraut wuchert empor, und wir fragen mit bangem Erstaunen: Woher kommt das? Wer hat diese Saat ausgestreut? Und forschen wir näher nach, so finden wir als Antwort: Die geheimen Miterzieher.

Wer sind die? O, es gibt deren Legion, abhängig von Zeit und Ort und Verhältnissen. Nur einige von denen, die von außen an das Kind herantreten, möchte ich charakterisieren; denn jene geheimnisvollen, die in der Natur des Kindes, in Anlagen und Vererbungen ruhen, die bedingt sind durch Land und Volk und Abstammung, entziehen sich zumeist unserer Beeinflussung.

Eins haben die geheimen Miterzieher alle gemeinsam, sie wollen nicht erziehen, wollen nicht auf das Kind einwirken, ihm keine Wachsensschmerzen bereiten, und darum gerade, weil das Kind nichts von einer Absicht merkt, üben sie einen um so größeren Einfluß.

Liebe, vertraute Gesichter treten uns unter den geheimen Miterziehern entgegen, Bekannte, Freunde und Verwandte, und vor allem die lieben, ehrwürdigen Gesichter der Großeltern. Ja, auch sie in erster Linie beteiligen sich oft schädigend an dem Erziehungswerke. Rühmliche Ausnahmen gibt es natürlich hier wie überall. Die Großeltern sind in der Regel gegen die Kleinen viel nachsichtiger als die Eltern; sie haben für jeden Fehler einen Grund, für jede Unart eine Entschuldigung, und suchen immer zu beschönigen, zu vertuschen, auszugleichen. „Ach, was ihr nur wollt; das Kind ist ja so herzig, so gut und brav.“ Sogar Großeltern, die ihre eigenen Kinder streng und stark erzogen haben, lassen sich den Enkeln gegenüber die größten Erziehungssünden zu schulden kommen. Wie oft hört man nicht klagen: „Aber, ich begreife euch nicht; ihr waret doch gegen uns selber so ganz anders, das und das, was ihr den Kleinen erlaubt, durften wir nie tun.“

Woher dieser Unterschied? Die Eltern wollen die Kinder erziehen, die Großeltern wollen sie lieben und vor allem geliebt sein. Sie können nicht mehr die Frucht abwarten und wollen sich darum an der Blüte erfreuen. Sie haben der Sorgen und Mühen genug gehabt und übersehen im milden Abendglanz des Lebens die Schroffen und Ecken, daran andere sich leicht stoßen. Und dann — es schlingt sich oft ein geheimnisvolles Band über die Eltern hinweg um Großeltern und Enkel; sie sehen körperlich wie geistig sich selber oder den geliebten Gatten, oft den geliebten verstorbenen, im Kindeskinde wieder aufleben. Es ist, als ob sie ihre eigene Jugend in ihm schützen und herzen müßten. — Aber das sind alles nur Gründe, die erklären, nicht entschuldigen. Großeltern, die nur küssen und kosen, die nicht zürnen und strafen können, sind gefährliche Miterzieher.

Gefährlicher und noch schlimmer als die guten Freunde, die da glauben, den Eltern zu liebe den Kindern Schmeicheleien

sagen zu müssen, gefährlicher sind die alten Tanten, die den aufgespeicherten Schatz ihrer Liebe und Zärtlichkeit oft in bedrohlicher Weise über das Kind ausschütten. „Nein, was für ein süßes Gör, und was für schöne Augen es hat, und so ein liebes Zuckerpüppchen! Solch feines Kind gibt's nicht mehr!“ Ist es da zu verwundern, wenn die liebe Eitelkeit sich bald regt? „Mama“, hörte ich einmal ein kleines Ding fragen, „ist es denn wirklich wahr, habe ich das wunderschönste Haar von der Welt? Tante Mine hat es gesagt.“

Nichts ist verderblicher für ein Kind als dieses ewige Bewundern, Beloben, Beräuchern. In Bezug auf ihre Gestalt und Kleidung, auf Stand und Besitz der Eltern, sollten jüngere Kinder ganz unwissend bleiben. Die Kinder bilden sich ganz falsche Werte von diesen Dingen, und die „hübschen Zuckerpüppchen“ können später dem Manne noch böse Stunden bereiten. Der Weg von der Eitelkeit zum Verlangen, Bewunderung zu erregen, zur Gefallsucht, ja selbst zum Hochmut und Standesdünkel ist kein so weiter. Man soll überhaupt sparsam mit Lob und Beifall sein; aber für ein derartiges Loben und Bewundern sollten uns unsere Kinder viel zu gut sein.

Von größerem Einfluß als die Vorgenannten auf die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder sind die Personen, die oft am meisten mit ihnen zusammen sind, die für sie zu sorgen haben, denen oft ihre ganze körperliche und geistige Erziehung anvertraut ist: die Dienstboten, die Wärterin, das Kindermädchen. Je vornehmer, je reicher, je höher gestellt eine Familie ist, desto mehr überläßt sie in der Regel die Erziehung in den wichtigsten Jahren fremden Leuten. Die Kinder aus solchen Ständen haben der Mutter gewöhnlich am wenigsten zu verdanken, viel weniger als das Kind der Taglöhnerfrau, die ihren Liebling mit auf die Arbeit nehmen muß.

Ich möchte hier gleich bemerken, daß auch von solchen Personen natürlich ein günstiger, heilsamer Einfluß ausgehen kann. Man braucht bloß daran zu denken, was an dem größten, dem edelsten aller Erzieher, was an Heinrich Pestalozzi von einer Dienstmagd getan wurde. Sie war erst drei Monate im Hause, als der Vater auf dem Sterbebett zu ihr sagte: „Babeli,

um Gottes willen, verlaß meine Frau und meinen Jungen nicht.“ Und die arme, niedere Magd mit dem reinen, tiefen Herzen blieb ihr ganzes Leben lang bei der Familie, schlug selbst eine gute Heirat aus, um ihr einmal gegebenes Wort zu erfüllen, und machte sich um den kleinen Heinrich so verdient: daß ihr alle Mütter, alle Menschen zu Dank verpflichtet sind. Aber wer kennt denn das arme Babeli? Wer kennt denn in nichtpädagogischen Kreisen selbst den großen Pestalozzi?

Je gewaltiger nun der Einfluß der Dienstboten sein kann, um so wichtiger ist es, ihn zu kontrollieren. Wie bedeutsam sind sie allein für die körperliche Entwicklung des Kindes. Wie manches Kind hat an ihrer Unachtsamkeit sein Leben lang zu leiden. Und nun erst ihr Einfluß auf die Entwicklung des Geistes. Wie mangelhaft, wie verkehrt kann es sich entwickeln, wenn oft ungebildete, wunderlich oder vorurteilsvoll denkende Personen die Pflege der Sinne, der geistigen Fähigkeiten leiten, wenn durch sie der Grund zum Guten gelegt werden soll. Der Wärterin, des Kindermädchens nächstes Ziel ist, daß das Kind ruhig und zufrieden ist und ihr wenig Last mache. Und diesem Ziel zu Liebe werden leicht alle Launen befriedigt, Eitelkeit und Selbstsucht geweckt, Eigensinn und Ungehorsam gefördert und oft törichte Furcht, Furcht vor Gespenstern, vor dem „schwarzen Mann“ und dergleichen wachgerufen. —

Ich setze als selbstverständlich voraus, daß eine vernünftige Mutter nicht duldet, oder gar verlangt, daß das Mädchen für das Kind nur eine Dienerin, nur eine Sache sei, an der das Kind allen seinen Launen frönen kann. Wenn das Kind nicht angehalten wird, in dem Dienenden auch den Erwachsenen zu sehen, gegen den es freundlich, gefällig sein muß, der über ihm steht, von dem es nicht jeden Dienst verlangen darf, dann ist die Wirkung auf das Gemüt des Kindes eine höchst verderbliche. Aber wie es auch sei, das Beste bleibt immer, daß die Mutter so viel als möglich um das Kind sei. „Jeder Bissen Brot,“ sagt Pestalozzi, „den das Kind ißt, wird, wenn die liebende Mutter ihn in die Hand gibt, für seine Bildung zur Liebe und Tätigkeit etwas ganz anderes bedeuten, als wenn es diesen Bissen von fremder Hand empfängt.“ Eine geistig sehr hoch stehende Frau, die sich um

ihre drei kleinen Kinder ganz allein bemühte, fragte ich einst, ob sie sich denn kein Kindermädchen nehmen wollte, und lachend erwiderte sie: „Wenn ich mir noch ein Mädchen nehme, nehme ich mir ein Mädchen fürs Haus — Kindermädchen bleibe ich selber, so lange ich kleine Kinder habe.“

Eine ganze Flut geheimer Miterzieher umdrängt das Kind mit einem Schlage, wenn es aus dem Hause in die Schule tritt. Schon am ersten Tage, in der ersten Stunde wendet sich das kleine Köpfchen fortwährend hin und her: Wie sitzt denn dein Nachbar? wie steht jenes Kind auf? wie antwortet dieses? Unbewußt und ungewollt beeinflußt eins das andere, und oft in gefahrdrohender Weise. Man könnte leicht, wenn solche verderbliche Fälle von Beeinflussung vorliegen, auf den falschen Gedanken kommen, die Erziehung nur in der Familie sei das Beste, aber dieses Zusammenleben hat auch seine großen Vorzüge. Es weckt den Gemeinsinn der Kinder, es bereitet auf das Leben vor und macht das Kind mit einer Menge der verschiedensten Verhältnisse vertraut. Mancher Fehler, den die Erziehung im Hause begünstigt, wird durch die Mitschüler leichter als durch Eltern und Lehrer gebessert. Gegen Trotz und Eigensinn sind sie selber rücksichtslos; wer zänkisch und unverträglich ist, wird an die Seite geschoben, wer eitel und eingebildet ist, verspottet, wer sich überhebt, durch eine stärkere Kraft gedemütigt, wer weichlich und ungeschickt ist, verlacht.

Besonders sind es die Knaben, die ein gutes Regiment zu führen wissen. Kommt da so ein hochmütiges, verzogenes Mutterkindchen und glaubt, ihnen gegenüber auch den Herrn spielen zu können, da wird ihm bald gezeigt, „was eine Harke ist“. Es geht nicht anders, will er nicht allein stehen, muß er sich fügen. Ohne daß sie ihn kennen, verwirklichen sie den Rückertschen Spruch:

Willst du, daß wir mit hinein
In das Haus dich bauen,
Laß es dir gefallen, Stein,
Daß wir dich behauen.

Und wenn sie das Behauen auch zuweilen gar zu wörtlich nehmen, es sind gewöhnlich erfreuliche Wirkungen, die sie erzielen.

Daneben freilich drohen auch die größten Gefahren, die durch das Beispiel eines schlechten, verdorbenen Schülers entstehen und für das Gemüt und die Sittlichkeit des Kindes gleich verderblich sein können. Leichter noch als die Lehrer können die Eltern eine solche Gefahr entdecken, da das Kind sich im Hause freier gibt als in der Schule. Und natürlich ist es ihre Pflicht, wo sie eine solche sehen, den Lehrer darauf aufmerksam zu machen.

Prüfet sorgsam die Kinder, mit denen die eurigen vertraut verkehren, prüfet sorgsam die Familien, in die ihr sie schickt; aber legt bei dieser Prüfung die reine Menschlichkeit zum Maßstabe und nicht den Stand oder den Geldbeutel. Das sind zwei geheime Miterzieher, die direkt ins Verderben führen.

Neben den genannten Personen, den Verwandten, Dienstboten, Mitschülern, die, ohne daß man sie gewöhnlich in Betracht zieht, die Erziehung so wesentlich beeinflussen, üben auch jene Veranstaltungen oft einen gefährlichen Einfluß aus, die von den Eltern nur gemacht werden, um dem Kind eine Freude zu gewähren. Die Kleine hat Freundschaften in der Schule geschlossen, die Eltern haben Freunde, mit deren Kindern sie verkehrt; da müssen die Kinder doch einmal eingeladen werden, und eines schönen Tages wird eine Geburtstagsfeier, ein Kinderball, eine Kindersoirée veranstaltet. Die Kinder sollen sich freuen. Gewiß, nichts besser als das. Ein Kind ohne Freude ist wie ein Schmetterling ohne Flügel. „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen,“ sagt Jean Paul, der große Herzenskenner. Wer sie einmal beim Spiel beobachtet hat, wie sie sich frei und ungezwungen geben, wie sie in ihrer reichen Phantasie mit den kleinsten Mitteln die größte Wirkung erreichen, wie sie in Lust und Jubel Erd und Himmel um sich vergessen: der muß schon recht verhärtet sein, wenn ihm das Herz nicht mitschlägt in Jubel und Freude. Aber das Schönste dabei ist die Anspruchslosigkeit, mit der sich Kinder über das Kleinste freuen können.

Ich beobachtete einmal einen Trupp Knaben, die das herrlichste Indianerspiel arrangierten, weil einer von ihnen eine Hahnenfeder gefunden hatte. Eine Gesellschaft kleiner Mäd-

chen vergnügte sich aufs prächtigste, weil eines auf den glorreichen Gedanken gekommen war, sie wollten sich alle mit „Sie“ und „Fräulein“ anreden. „Fräulein Anna!“ „Fräulein Else!“ das war ein Gekicher und ein Getue, und helle Fröhlichkeit lachte aus aller Augen. Ich bleibe jedesmal stehen, wenn ich Kinder nach der Straßenmusik tanzen sehe. Glückliche Geschöpfe, wie werdet ihr euch noch in späteren Jahren nach diesen reinen, unschuldigen Freuden zurücksehnen!

„Nichts Schöneres als Kindertanzen, nichts Häßlicheres als Kinderbälle.“ Der Aufwand, der dabei gemacht wird, dieses Herausputzen, dieses Bespiegeln und Vergleichen, alles das muß den Glauben in dem Kinde wecken, daß es doch eine gewaltig wichtige Persönlichkeit sei, muß seine Eitelkeit, seinen Selbstdünkel erregen. Was ihm geboten wird, ist nicht mehr Freude, ist Amusement. Es ist den Kindern eigen, daß sie die Erwachsenen nachahmen, aber diese Kinder spielen nicht mehr den Erwachsenen, sie spielen sich auf als Erwachsene. Man achte darauf, welchen Wert sie auf ihren Putz legen, mit welchen eifersüchtigen oder schadenfrohen Augen sie die Kleider des andern Kindes mustern, wie sie Speisen und Getränke bekritteln. Nicht im Spiel und Scherz, allen Ernstes redet das zwölfjährige Herrchen das zehnjährige Dämchen mit „Sie“ an, führt es, mit „Glacéhandschuhen“ geschmückt, zu Tische und erzählt ihm, daß die Einladungen zu dieser Gesellschaft nicht einmal „lithographiert“ gewesen seien.

Und wie auf den Bällen, so auf den „Soiréen“ und Geburtstagsfeiern. Mag ein Kind mit seinen Geschwistern, mit einigen Freunden oder Freundinnen sich eines Festes freuen, das ihm gehört, ihm ganz allein, nur keine großen Vorbereitungen, nur keine Veranstaltungen, als ob der Welt ein Heil widerfahren sei, daß das kleine Geschöpfchen so gnädig war, auf ihr zu erscheinen. Das Kind soll seine Abhängigkeit, sein sich Unterordnen müssen fühlen in allem und jedem, es soll bewahrt werden vor Überhebung und Selbstsucht.

Und noch eins, mag das Kind nun seinen eigenen Geburtstag feiern oder mögen im Hause selbst Feste begangen werden, lasset sie niemals ein Grund sein, daß das Kind seine Pflicht

vernachlässige. Es ist ein Fehler unserer Erziehung im allgemeinen, daß sie zu milde, zu nachsichtig und rücksichtsvoll ist. Ach das Leben ist so hart und unerbittlich, denkt manche Mutter, warum soll ich meinem Liebling die jungen Tage nicht so angenehm wie möglich machen? Aber gerade weil das Leben so hart und unerbittlich ist, weil es gar keine Rücksicht kennt und nimmt, darum sollen wir unsere Kinder schon früh darauf vorbereiten, damit sie stark genug sind, den harten Kampf aufzunehmen und nicht gleich beim ersten Stoß wehrlos niederfallen. Noch nie hat ein erwachsenes Kind darüber geklagt, meine Eltern haben mich zu sehr zur Arbeit, zur Erfüllung meiner Pflicht angehalten, wohl aber, sie sind zu milde, zu gut gegen mich gewesen.

Was unserer Jugend not tut, das ist Arbeitslust und Pflichtgefühl. Ein Hang zur Faulheit und Bequemlichkeit steckt in uns allen. Ein alter Professor in Königsberg pflegte seine Vorlesungen über Anthropologie mit den Worten zu beginnen: „Der Mensch ist von Natur eine faule Bestie, er tut nur so viel, wie er tun muß und hat keine Neigung für das, was er tun soll." Man hüte sich, diese Neigung zur Trägheit, zur Pflichtverletzung, die von geheimen Miterziehern „Kinderfestlichkeiten" stark unterstützt werden, noch mehr zu befördern. „Mama, da ich heut' Geburtstag hab', gib mir einen Entschuldigungszettel, daß ich eine Stunde früher nach Hause gehen darf, oder daß ich auf morgen keine Hausarbeiten zu machen habe." „O gewiß, gern mein Herz!" — Aber wie viel schöner würde es lauten, und wie viel wohler würde dem Kinde sein, wenn dieselbe Mutter sagte: „Pfui, schäme dich, bist ein ganzes Jahr älter geworden und willst nun den ersten Tag des neuen Jahres damit beginnen, daß du fauler bist als sonst, daß du weniger Gutes und Nützliches tust als sonst? Das wäre mir eine schöne Geburtstagsfeier!"

Fürwahr, es kommt im Laufe der langen Schuljahre nicht darauf an, ob ein Kind eine Schulstunde mehr oder weniger, ob es eine Hausarbeit besser oder schlechter gemacht hat, aber worauf es unter allen Umständen ankommt, wozu es immer und immer wieder angehalten werden muß, das ist das Bewußtsein: Du sollst! Das ist deine Pflicht, und die mußt du erfüllen!

Neben gewissen Personen und Veranstaltungen möchte ich noch auf die Örtlichkeiten hinweisen, die auch als geheime Miterzieher einen starken Einfluß ausüben können. An und für sich prägt jeder Ort, an dem das Kind seine Jugend verbracht hat, prägen die Räume des Elternhauses tiefe und unverwischbare Spuren in seine Seele ein. Aus den Liedern unserer Dichter klingt uns wider, ob unter grauem, nordischem Himmel, ob unter der heiteren, südlichen Sonne ihre Kindheit dahingeflossen. Viele von Ibsens Gestalten sind nur in seiner nebelschweren, nordischen Heimat denkbar, und aus Storms Dichtungen kehrt immer das Leitmotiv wieder, das in seinem Heimatsgedicht anklingt:

Am grauen Strand, am grauen Meer
Und seitab liegt die Stadt.

Doch diese Miterzieher sind, wie die schon früher erwähnten, unserer Beeinflussung entzogen. An andere Orte denke ich. Das sind diejenigen, wohin die Kinder geführt werden, damit Erwachsenen berechnet sind: Theater, Zirkus und all die mannigsie Dinge sehen und hören, die in erster Linie nur für die fachen Schaustellungen, die das Leben einer Großstadt bietet. Kinder können solche Dinge selten zu spät, wohl aber häufig zu früh sehen. (Die von Lehrervereinigungen in Hamburg und anderen Orten veranstalteten Dramenaufführungen und Konzerte kommen natürlich hier nicht in Betracht, da sie ja für gereifte Schüler ausgewählt sind und außerdem noch auf sie vorbereitet wird.) Das Feierliche, Geheimnisvolle, Prunkvolle, Schimmernde übt einen mächtigen Reiz auf die Sinne der Kinder aus und lenkt im Bunde mit dem Halbverstandenen die Phantasie in pfadlose Weiten. Unklare Lustgefühle, Wünsche und Begierden regen sich, die dem ganzen Streben eine veränderte Richtung geben können. Ein zehnjähriges Mädchen vom Dorfe, das auf einer Reise zum ersten Male in einer Großstadt einen Zirkus gesehen hatte, kannte auf Jahre hinaus keinen lebhafteren Wunsch, als Kunstreiterin zu werden.

Aber auch umgekehrt, Schreck und Angst und Grauen können auf die Kindesseele an solchen Orten verderblich wirken — vor allem im Theater. Die Kinder werden meistens viel zu früh

dahin mitgenommen, selbst die beliebten Weihnachtsvorstellungen passen nur selten für sie. Es wird zu wenig bedacht, wie beunruhigend, verwirrend, tief aufregend eine solche Vorstellung wirken kann. Das Kind soll eine Freude haben. Und doch sah ich, wie im „Rotkäppchen“ ein kleines vierjähriges Mädchen in dem Augenblicke, wo der Wolf das Kind verschlingt, laut aufschrie, sich todesbang, an allen Gliedern zitternd, an die Mutter anklammerte und in eine Art Krämpfe verfiel. — Ein Glück, daß ein Kind leicht vergißt, aber von Erregungen solcher Art bleiben immer Spuren zurück.

Ein Ort, der in Großstädten bei der Jugend und für die Jugend besonders beliebt ist, bedarf noch der besonderen Erwähnung: der Zoologische Garten. Daß er mit seiner Fülle von Anschauungsobjekten aus Tier- und Pflanzenwelt, seinen Teichen und Wasserfällen und Spaziergängen ein in vieler Hinsicht günstiger Aufenthalt für die Kinder sein kann, will ich nicht bestreiten, aber daß er auch seine Gefahren hat, wissen — die Wärter und die Eltern, die ihre größeren Kinder dort sorgsam beobachten. „Es gibt da so viel zu lernen,“ meinen auch manche Eltern. Nun hat es seine eigentümliche Bewandtnis mit solchem Lernen, besonders wenn die Kinder es auf eigene Faust betreiben. Ich meinerseits bin überzeugt, daß im gewissen Alter eine ganze Reihe der verkehrtesten Vorstellungen bei unseren Kindern durch den Zoologischen Garten hervorgerufen wird. Unsern Großstadtkindern gelten der Bär, der Tiger, vor allem der Elefant als Haustiere. Sie kennen sie besser als Kuh, Ziege und Schaf, und fragt man sie, welche Vögel überwintern bei uns, so kann man darauf wetten, daß eins oder das andere immer sagt: Der Paradiesvogel, der Strauß und die Papageien. Ein Tertianer schrieb mir einmal frohgemut in einem Aufsatz „Vorboten des Frühlings“: „Man erkennt das Nahen des Frühlings daran, daß die Elefanten rausgelassen werden.“

Das ist eine kleine Blütenlese aus der großen Zahl der Miterzieher. Es sind ihrer, wie gesagt, Legion. Sie brauchen nicht immer stetig zu wirken, ein sorgloses Wort, eine hingeworfene Bemerkung setzt sich fest in der Seele des Kindes, wie ein vom Winde entführtes Samenkorn — und je nachdem

sproßt eine Blume, ein Unkraut daraus empor. Überall ist das Kind von ihnen umgeben, in Haus und Schule, bei seinen Büchern und seinen Spielen, auf der Straße und im Garten. Manchmal in der Tarnkappe unsichtbare Stöße führend, manchmal mit offenem Visier, zuweilen als Huldgöttin und Lichtelfen und zuweilen als Schwarzelfen und Unholde nahen sie, Gutes und Böses bringend, aber nicht immer ist ein getreuer Eckart da, der die Kinder warnt und belehrt.

Wie können wir's denn? mag manch ängstlich besorgtes Mutterherz denken, wenn der Miterzieher so viele sind, wenn sie so geheim wirken, wie können wir ihnen entgegenarbeiten? Muß man doch jeden Augenblick befürchten, daß all unsere Sorgfalt und Aufopferung von einem Dritten unbekümmert zu nichte gemacht werden kann. Da müßte man ja stets bei dem Kinde sein, stets mahnen und raten und behüten.

O nein, die große Kunstregel der Erziehung lautet: Erziehe so wenig wie möglich! Das heißt nicht, kümmere dich so wenig wie möglich um deine Kinder, nein, sorge für einen gesunden Boden, für Luft und Licht, halte die schädlichen Einflüsse, den versengenden Sonnenstrahl, die tötende Kälte fern, aber dränge dich nicht fortwährend mit tausend Lehren und Ermahnungen und Anweisungen in das stille Wachstum des Kindes hinein. Laß es gar nicht merken, daß du erziehst und beschränke dich mit deinen Befehlen und Regeln. Mit 10 Geboten ist das ganze sittliche Verhalten der großen Menschheit bestimmt, sollte die kleine Kinderwelt nicht mit viel weniger auskommen?

Hüte dich vor der Erziehung durch Worte, aber erziehe durch Beispiel, — alle Erziehung ist zugleich Selbsterziehung — erziehe durch Gewöhnung. In den ersten Lebensjahren gehört das Kind ja dir allein, der fremden Miterzieher sind noch wenige, und alle kontrollierbar, da lege du den Grund zu allem Guten und Schönen.

Und lebt die Mutter dem Kinde ein Beispiel, ist sie die sorgsame, züchtige, weise Hausfrau, wie der Psalmist, wie der Dichter sie schildert, „die Mutter der Kinder", ist der Vater ein ganzer Mann, ein Muster treuer Pflichterfüllung, ein Vorbild redlichen Fleißes und edlen Strebens, und wirken beide in Frieden und

Eintracht, dann glänzen am Himmel des Kindes die Gestirne, die ihm unverrückbar den Weg zeigen.

Nicht alles steht in unserer Macht, vieles ist gegeben und unabhängig von uns, Art und Wesen der Pflanze, Wind und Wetter und Sonnenschein; aber wir können den Boden verbessern, darin sie wächst, wir können den Tau spenden, wenn der Himmel verschlossen ist, und wir können die wilden Schößlinge schneiden und dem schwankenden Stamm eine Stütze geben. Wie sagt doch Rückert:

„Etwas liegt an der Art, die Gott dem Keim verliehn
Und etwas auch an der, wie du ihn wirst erziehn.
Das Höchste ist die Gunst, womit der Himmel waltet,
Das Nächste ist die Kunst, womit der Gärtner schaltet.“

Die Kraft des Hauses.

Samuel Smiles. Der Charakter. (Deutsch von Dr. H. Schmidt.) Leipzig. Alfred Kröner.

Das Haus ist die erste und einflußreichste Schule des Charakters. Hier erhält jeder seine beste oder schlechteste Erziehung; denn hier nimmt er die Prinzipien auf, die ihn durch das Leben begleiten, und die erst mit dem Tode aufhören.

Eine landläufige Redensart besagt: „Manieren machen den Mann"; und eine andere: „Der Geist macht den Mann"; aber richtiger als beide ist eine dritte: „Das Haus macht den Mann". Denn die häusliche Bildung geht nicht nur auf Manieren und Geist, sondern auch auf den Charakter. Es ist vor allem das Haus, welches das Herz öffnet, die Gewohnheiten bildet, den Geist erweckt und den Charakter zum Guten oder Schlechten anleitet.

Aus dieser Quelle, sei sie rein oder trübe, entspringen die Prinzipien und Maximen, welche die Gesellschaft beherrschen. Sogar die Gesetze sind nur ein Reflex des häuslichen Lebens. Alles was an Ansichten im Familienleben in den Geist der Kinder gepflanzt wurde, geht später hinaus in die Welt und wird zur öffentlichen Meinung; denn die Völker gehen aus den Kindern hervor, und die, welche die Kinder am Gängelband führen, können einen größeren Einfluß ausüben, als die, welche die Zügel der Regierung in Händen halten.

Häusliches Leben sollte naturgemäß das soziale vorbereiten; Geist und Charakter sollten ihre erste Bildung zu Hause empfangen. Hier werden die Individuen, die später die Gesellschaft bilden, jedes für sich behandelt und erzogen. Aus der Familie treten sie ins Leben, und aus den Knaben werden

Bürger. Deshalb darf das Haus als die einflußreichste Schule der Zivilisation betrachtet werden. Denn am Ende läßt sich die Zivilisation in der Hauptsache auf eine Frage individueller Bildung zurückführen, und je nachdem die Mitglieder der Gesellschaft in der Jugend gut oder schlecht erzogen worden sind, wird auch das Gemeinwesen, das sie bilden, mehr oder weniger human und zivilisiert sein.

Die Erziehung auch des weisesten Mannes muß unfehlbar wichtig beeinflußt werden durch die moralische Einwirkung seiner Umgebung in seinen Jugendjahren. Er kommt hilflos zur Welt und hängt hinsichtlich seiner Ernährung und Pflege ganz von seiner Umgebung ab. Von dem allerersten Atemzug an beginnt seine Erziehung. Als eine Mutter einst einen Geistlichen fragte, wann sie die Erziehung ihres damals vierjährigen Kindes beginnen sollte, erwiderte er: „Frau, wenn Sie nicht schon begonnen haben, so haben Sie vier Jahre verloren. Von dem ersten Lächeln an, das auf der Wange eines Kindes erglänzt, beginnt schon Ihre Pflicht!"

Doch auch in diesem Falle hatte die Erziehung schon begonnen; denn das Kind lernt ohne Anstrengung durch bloße Nachahmung, gleichsam durch die Poren der Haut. „Ein Feigenbaum, der einen andern ansieht, trägt Frucht," sagt ein arabisches Sprichwort. Und so ist es mit den Kindern: Ihr erster großer Lehrer ist das Beispiel.

Wie unbedeutend die Einflüsse, die den Charakter bilden helfen, auch zu sein scheinen, so dauern sie doch durch das ganze Leben an. Der Charakter des Kindes ist der Kern in dem des Mannes, alle spätere Erziehung lagert sich nur darum an, die Form des Kristalls bleibt dieselbe. So erweist sich das Wort des Dichters im großen und ganzen als wahr: „Das Kind ist der Vater des Mannes," oder, wie Milton es ausspricht: „Die Kindheit zeigt den Mann, wie Morgenrot den Tag." Die Triebe, die am längsten dauern und am tiefsten wurzeln, haben immer ihren Ursprung im frühesten Kindesalter. Zu dieser Zeit wird der Keim zu Tugenden oder Lastern, zu Gefühlen oder Gesinnungen eingepflanzt, welche den Charakter lebenslang be-

stimmen. Das Kind wird sozusagen auf die Schwelle einer neuen Welt gelegt, und alles was es sieht, ist neu und wunderbar. Zuerst begnügt es sich damit, sie anzustarren, aber allmählich beginnt es zu sehen, zu beobachten, zu vergleichen, zu lernen, und Eindrücke und Gedanken zu bewahren, und unter weiser Leitung macht es wahrhaft wunderbare Fortschritte. Lord Brougham hat bemerkt, daß ein Kind vom achtzehnten bis dreißigsten Monate mehr von der Welt, von seinen eigenen Fähigkeiten, von der Natur anderer Körper und sogar von seinem und anderer Geist lernt, als es sich sein ganzes übriges Leben hindurch aneignet.

In der Kindheit ist der Geist am empfänglichsten für Eindrücke und gleich bereit, sich beim ersten Funken zu entzünden. Da werden Ideen schnell aufgefaßt und lebenslänglich bewahrt. So soll Scott seine erste Neigung für Balladen durch die Deklamationen seiner Mutter und Großmutter empfangen haben, lange bevor er lesen konnte. Die Kindheit ist wie ein Spiegel, der im späteren Leben die ersten Bilder wieder reflektiert. Der erste Eindruck des Kindes bleibt immer bestehen. Die erste Freude, der erste Kummer, der erste Erfolg, der erste Mißerfolg, die erste Leistung malen den Vordergrund des Lebensbildes.

Unterdessen schreitet die Bildung des Charakters — des Temperaments, des Willens und der Gewohnheiten — fort, auf dem so sehr das Glück der Menschen im späteren Leben beruht. Obgleich der Mensch mit einer gewissen selbsttätigen Kraft begabt ist, zu seiner eigenen Entwicklung beizutragen, unabhängig von den ihn umgebenden Umständen, und auf das Leben um sich einzuwirken, so ist doch die Richtung, die seinem Charakter in frühester Jugend gegeben worden ist, von größter Bedeutung. Man stelle den geistig bedeutendsten Philosophen inmitten täglichen Elends, täglicher Sittenlosigkeit und Gemeinheit, und er wird unmerklich zur Roheit herabsinken. Wieviel empfänglicher ist das allen Eindrücken zugängliche und hilflose Kind in solcher Umgebung! Es ist unmöglich, eine edle Natur, empfindlich gegenüber dem Schlechten, rein an Geist und Herz, inmitten Roheit, Elend und Verworfenheit, heranzubilden.

So wird ein Haus, die Pflegestätte von Kindern, die zu Männern und Frauen heranwachsen, gut oder schlecht sein, je nach den Mächten, die dort herrschen. Wenn der Geist der Liebe und Pflichttreue vorherrscht, — wenn Kopf und Herz weise regieren — wenn das tägliche Leben ehren- und tugendhaft ist, — wenn die Leitung zart, liebevoll und gütig ist, dann dürfen wir aus einem solchen Hause gesunde, nützliche und glückliche Wesen erwarten, welche, wenn sie die nötige Stärke gewonnen haben, fähig sind, den Fußstapfen ihrer Eltern zu folgen, aufrecht zu wandeln, sich weise zu beherrschen und zu der Wohlfahrt ihrer Umgebung beizutragen.

Andererseits werden sie, wenn sie von Unwissenheit, Roheit und Selbstsucht umgeben sind, unwillkürlich denselben Charakter annehmen und zu rohen, unwissenden Leuten heranwachsen, die für die Gesellschaft umso gefährlicher sind, wenn sie mitten in die mannigfachen Versuchungen dessen, was man Zivilisation nennt, hineingestellt werden. „Gib dein Kind einem Sklaven zur Erziehung,“ sagte ein alter Grieche, „und du wirst zwei Sklaven statt des einen haben.“

Das Kind muß nachahmen, was es sieht. Alles ist ihm ein Vorbild — für Manieren, Gesten, Gewohnheiten, Charakter. „Für das Kind,“ sagt Friedrich Richter, „ist die wichtigste Lebensepoche die Kindheit, wo es anfängt, sich durch Gemeinschaft mit anderen zu bilden und zu färben. Jeder neue Erzieher bewirkt weniger als sein Vorgänger, bis schließlich, wenn wir das ganze Leben als eine Erziehungsanstalt ansehen, ein Weltumsegler weniger von allen Nationen, die er gesehen hat, als von seiner Amme beeinflußt ist.“ Vorbilder sind deshalb von der größten Bedeutung für die Bildung des Kindes; und wenn wir edle Charaktere haben wollen, so müssen wir ihnen edle Vorbilder bieten. Das Vorbild aber, das sich am meisten vor dem Auge des Kindes befindet, ist die Mutter.

„Eine gute Mutter ist hundert Lehrer wert,“ sagt George Herbert. Zu Hause ist sie „ein Magnetstein für alle Herzen und ein Leitstern für alle Augen“. Ihr wird beständig nachgeahmt. Sie ist gleichsam eine „Welt von Lebensregeln“. Aber ein Bei-

spiel ist weit mehr denn eine Regel. Es ist eine Belehrung durch die Tat. Es lehrt ohne Worte und verdeutlicht es oft besser, als es die Zunge vermag. Angesichts eines bösen Beispiels haben die besten Regeln nur geringen Wert. Das Beispiel wird befolgt, nicht die Vorschrift. Eine Lehre, die mit der Praxis nicht übereinstimmt, ist noch schlimmer als nutzlos, da sie nur dazu dient, das feigste aller Laster, die Heuchelei, zu lehren. Sogar Kinder haben darin schon ein Urteil, und die Lehren der Eltern, die das eine sagen und das entgegengesetzte tun, werden schnell durchschaut. Die Predigt jenes Klosterbruders, der über die Tugend der Ehrlichkeit mit einer gestohlenen Gans im Ärmel predigte, war nichts wert.

Durch die Nachahmung von Handlungen wird der Charakter langsam und unmerklich, aber schließlich doch entscheidend gebildet. Die einzelnen Handlungen mögen an sich unbedeutend erscheinen; aber so sind sie auch im täglichen Leben. Sie fallen so unmerklich wie Schneeflocken; jede Schneeflocke bringt an der schon angehäuften Masse keine fühlbare Veränderung hervor, und dennoch bildet die Anhäufung von Schneeflocken eine Lawine. So werden schließlich wiederholte Handlungen, eine auf die andere folgend, zur festen Gewohnheit, sie bestimmen die Handlungsweise des Individuums zum Guten oder Bösen und bilden so, mit einem Wort, den Charakter. Weil die Mutter weit mehr als der Vater die Handlungsweise und das Betragen des Kindes beeinflußt, so ist ihr gutes Beispiel zu Hause von um so größerer Bedeutung. Man versteht leicht, warum das so sein muß. Das Haus ist der Wirkungsbereich der Frau, ihr Königreich, wo sie die Herrschaft ausübt. Ihre Macht über die Kleinen ist unbeschränkt. Sie schauen in allem zu ihr empor. Die Mutter ist das Beispiel und Vorbild, das sie beständig vor Augen haben, und das sie unbewußt beobachten und nachahmen. Cowley vergleicht den Einfluß frühzeitigen Beispiels und früh in den Geist gepflanzter Ideen mit Buchstaben, die in die Rinde eines jungen Baumes geschnitten wurden, und mit der Zeit wachsen und größer werden. Die zu dieser Zeit gemachten Eindrücke werden niemals ausgelöscht und wären sie auch noch so geringfügig. Die hier eingepflanzten Ideen

gleichen einer in den Boden gestreuten Saat, die da eine Zeitlang liegt und keimt und dann in Taten, Gedanken und Gewohnheiten aufgeht. So lebt die Mutter wieder in den Kindern auf. Diese bilden sich allmählich nach ihrer Weise, ihrer Sprache, ihrer Lebensweise und ihrem Betragen. Die Gewohnheiten der Mutter werden die der Kinder, und ihr Charakter wird sichtbar in diesen wiederholt.

Die Mutterliebe ist die sichtbare Vorsehung unserer Gattung. Ihr Einfluß ist beständig und allgemein. Er beginnt mit der Erziehung des menschlichen Wesens von der Schwelle des Lebens an und setzt sich kraft des mächtigen Einflusses fort, den jede gute Mutter lebenslang über ihre Kinder ausübt. Auch wenn sie in die Welt getreten sind, und jeder an Arbeiten, Sorgen und Versuchungen teilnimmt, wenden sie sich immer zur Mutter um Trost, wenn nicht um Rat, zu Zeiten der Unruhe und Bedrängnis. Die reinen und guten Gedanken, die sie ihnen als Kinder eingepflanzt hat, werden zu guten Handlungen, lange nachdem sie tot ist; und wenn von der Toten auch nichts mehr als ihr Gedächtnis blieb, so wachsen ihre Kinder heran und segnen sie. Man sagt nicht zu viel, wenn man behauptet, daß Glück oder Elend, Erleuchtung oder Unwissenheit, Zivilisation oder Barbarei in der Welt in hohem Grade von der Ausübung jener weiblichen Kraft in ihrem Königreiche, dem Hause, abhängt. Emerson sagt offen und wahr: „Ein hinreichendes Maß der Zivilisation gibt der Einfluß guter Frauen.“ Die Nachwelt liegt in der Person des Kindes im Mutterschoße vor uns. Was aus dem Kinde vielleicht wird, hängt hauptsächlich von der Erziehung und dem Beispiel ab, das es von seinem ersten und einflußreichsten Lehrer empfängt.

Die Frau vor allen andern erzieht zur Menschlichkeit. Der Mann ist das Hirn, aber die Frau das Herz der Menschheit; er ist Urteil, sie Gefühl; er ist Kraft, sie Anmut, Zierde und Trost. Auch der Verstand der besten Frau scheint hauptsächlich durch ihre Neigungen zu wirken. Und wenn den Mann der Intellekt beherrscht, so kultiviert die Frau die Gefühle, welche den Charakter hauptsächlich bestimmen. Während er das Gedächtnis füllt, nimmt sie das Herz ein. Sie lehrt uns lieben, was er

uns nur glaubhaft macht, und hauptsächlich durch sie gelangen wir zur Tugend.

Es gibt viele Beispiele, wo die Eindrücke auf den Geist des Kindes erst nach einer Periode der Selbstsucht und des Lasters zu guten Taten wurden. Alles was die Eltern tun, um in ihren Kindern einen wahrhaften und tugendhaften Charakter zu entwickeln, scheint zuweilen vergeblich zu sein. Und dennoch kommt es bisweilen vor, daß lange nachdem die Eltern zur Ruhe gegangen sind, das gute Beispiel, die gute Lehre, die sie ihren Söhnen und Töchtern in der Kindheit gaben, aufgeht und Frucht trägt. Eins der bemerkenswertesten dieser Beispiele liefert der Pastor John Newton, der Freund des Dichters Cowper. Lange nach dem Tode seiner Eltern und nachdem er als Jüngling und Seemann ein lasterhaftes Leben geführt hatte, erwachte in ihm das Gefühl seiner Verworfenheit, und da fielen ihm die Lehren wieder ein, die ihm seine Mutter als Kind gegeben hatte. Ihre Stimme schien aus dem Grabe zu ihm zu sprechen und führte ihn sanft zur Tugend und zum Guten zurück.

Ein anderes Beispiel ist das von John Randolph, dem amerikanischen Staatsmanne, der einst sagte: „Ich würde Atheist sein, hätte ich nicht eine Erinnerung gehabt, das Andenken an die Zeit, wo meine verstorbene Mutter meine kleinen Hände in die ihrigen zu schließen pflegte und mich auf den Knien beten ließ: „Vater unser, der du bist im Himmel!“ Aber solche Beispiele müssen im allgemeinen als selten betrachtet werden. Wie der Charakter in der Jugend geleitet wurde, so bleibt er auch und erreicht mit dem Mannesalter seine schließliche Form.

Ein gutes Heim ist so die beste aller Schulen, nicht nur in der Jugend, sondern auch im Alter. Hier lernen Junge und Alte am besten Heiterkeit, Geduld, Selbstbeherrschung und den Geist des Gehorsams und der Pflichterfüllung. Isaak Walton sagt von George Herberts Mutter, daß sie ihre Familie mit kluger Sorgfalt, weder streng noch herbe, regiert habe, aber mit solcher Sanftheit und Teilnahme an den Erholungen und Vergnügungen der Jugend, daß diese wiederum sich bewogen fühlte, viel Zeit in ihrer Gesellschaft zuzubringen, was wiederum sie selbst sehr befriedigte. Das Haus ist die echte Schule der Höflichkeit,

deren bester praktischer Lehrer die Frau ist. „Ohne die Frauen würden die Männer nur ungeschlachte Geschöpfe sein," sagt das provenzalische Sprichwort. Von dem Hause strahlt die Philanthropie aus, wie von einem Zentrum. „Das kleine Gemeinwesen zu lieben, dem wir in der Gesellschaft angehören," sagt Burke, „ist der Keim aller Menschenliebe." Die Weisesten und Besten haben sich nicht geschämt, es für ihre größte Freude und Glückseligkeit zu erklären, unter ihren Kindern in dem unverletzlichen Kreise des Hauses zu sitzen. Ein Leben der Reinheit und Pflichterfüllung ist nicht die unbedeutendste Vorbereitung auf ein Leben öffentlicher Arbeit und Pflicht, und wer sein Haus liebt, wird nicht weniger innig sein Vaterland lieben und ihm dienen.

Aber wenn das Haus als die Pflegestätte des Charakters die beste aller Schulen sein kann, so kann es auch die schlechteste sein. Wie unberechenbar ist das Unheil, das Unwissenheit zu Hause in dem Zwischenraum von der Kindheit bis zum Mannesalter anrichten kann! Wieviel moralisches und physisches Elend kann zwischen dem ersten und letzten Atemzuge durch unverständige Mütter und Wärterinnen angerichtet werden! Überlasse ein Kind der Pflege einer wertlosen und unwissenden Frau, und keine Bildung im späteren Leben kann dein Versehen wieder gut machen. Wenn die Mutter träge, lasterhaft oder unordentlich ist, wenn in ihrem Hause Zank, Hader und Unfrieden herrschen und es eine Stätte des Elends wird — ein Ort, den man eher flieht als aufsucht — so werden die Kinder, die dort zu ihrem Unglück erzogen werden, moralisch verkrüppelt und mißgebildet — eine Ursache des Elends für sich und andere.

Napoleon Bonaparte pflegte zu sagen: „das spätere gute oder schlechte Betragen eines Kindes hängt ganz und gar von der Mutter ab." Er schrieb selbst sein Emporkommen im Leben zum großen Teile der Erziehung seines Willens, seiner Energie und Selbstbeherrschung durch seine Mutter zu. „Niemand vermochte ihn zu beherrschen," sagt einer seiner Biographen, „als seine Mutter, die vermittelst einer Mischung von Zärtlichkeit, Strenge und Gerechtigkeit ihm Liebe, Achtung und Gehorsam beibrachte; von ihr lernte er die Tugend des Gehorchens."

Ein merkwürdiges Beispiel zu der Abhängigkeit des Charakters der Kinder von dem der Mütter ist in einem Schulberichte Tufnels erwähnt. Die Tatsache, welche er bemerkt, ist so gut begründet, daß sie sogar einer kaufmännischen Berechnung zugrunde gelegt wird. „Man berichtete mir," sagte er, „daß in einer großen Fabrik, wo viele Kinder beschäftigt wurden, der Geschäftsführer sich stets, bevor er einen Knaben engagierte, nach dem Charakter der Mutter erkundigte. Fiel die Auskunft zufriedenstellend aus, so war er ziemlich sicher, daß ihre Kinder sich anständig benehmen würden. Nach dem Charakter des Vaters wurde nicht weiter gefragt."

Es ist auch bemerkt worden, daß in den Fällen, wo der Vater auf Abwege geriet — ein Trunkenbold wurde und „auf den Hund geriet" — wenn nur die Mutter klug und tüchtig war, die Familie zusammengehalten wurde und die Kinder sich ehrenhaft durchs Leben schlugen, wohingegen im umgekehrten Falle, wo die Mutter auf üble Wege kam, die Beispiele von Erfolgen der Kinder im spätern Leben auch bei tüchtiger Leitung des Vaters verhältnismäßig selten sind.

Der größte Teil des Einflusses, den Frauen auf die Bildung des Charakters ausüben, bleibt natürlich unbekannt. Sie leisten ihre beste Arbeit in der ruhigen Abgeschlossenheit des Hauses und der Familie, durch stetige Anstrengung und geduldige Beharrung auf dem Pfade der Pflicht. Über ihre größten Triumphe hört man nichts, weil sie privater und häuslicher Natur sind, und nur selten vernehmen wir etwas in den Biographien hervorragender Männer, welchen Anteil die Mütter an der Bildung ihres Charakters und an ihrer Richtung zum Guten hatten. Dennoch bleiben sie in dieser Beziehung nicht unbelohnt. Der von ihnen ausgeübte, wenn auch nicht berechenbare Einfluß überlebt sie und pflanzt sich für immer fort, seine Folgen immer mehr ausbreitend. Wir hören nicht so oft von großen Frauen wie von großen Männern. Wir hören meistens von guten Frauen; und es ist wahrscheinlich, daß sie ein größeres Werk tun, wenn sie den Charakter der Männer und Frauen zum Guten lenken, als wenn sie berühmte Bilder malten, berühmte Bücher schrieben oder berühmte Opern komponierten. „Es ist

ganz richtig,“ sagt Joseph de Maistre, „daß Frauen keine Meisterwerke hervorgebracht haben. Sie haben keine Ilias geschrieben, kein befreites Jerusalem, keinen Hamlet, keine Phädra, kein verlorenes Paradies, keinen Tartüff; sie haben keine Peterskirche erbaut, keinen Messias geschaffen, keinen Apollo von Belvedere gemeißelt, kein Jüngstes Gericht gemalt; sie haben weder die Algebra, noch das Teleskop, noch die Dampfmaschine erfunden, aber sie haben etwas weit Größeres und Besseres als dies getan; denn zu ihren Füßen wurden wahrhafte und tugendhafte Menschen erzogen, die besten Erzeugnisse der Welt.“

De Maistre spricht in seinen Briefen und Schriften von seiner Mutter mit der größten Liebe und Verehrung. Ihr edler Charakter machte in seinen Augen alle andern Frauen verehrungswürdig. Er spricht von ihr als von seiner „erhabenen Mutter, einem Engel, dem Gott für kurze Zeit einen Körper schenkt“. Ihr schrieb er die Richtung seines Charakters und seine Neigung zum Guten zu; und als er zu reiferen Jahren herangewachsen, als Gesandter am Hofe zu Petersburg wirkte, erwähnt er ihr edles Beispiel und Vorbild als den herrschenden Einfluß in seinem Leben. Einer der reizendsten Züge im Charakter Samuel Johnsons war, trotz seiner rauhen und stacheligen Außenseite, die Zärtlichkeit, mit der er stets von seiner Mutter sprach, einer Frau von scharfem Verstand, die in seinen Geist, wie er selbst anerkennt, die ersten religiösen Eindrücke pflanzte. Er war gewohnt, auch zu Zeiten größter Bedrängnis von seinen spärlichen Mitteln reichlich zu ihrer Bequemlichkeit beizutragen, und eine seiner letzten Handlungen kindlicher Liebe war die, daß er „Rasselas“ schrieb, um mit dem Honorar ihre kleinen Schulden und die Kosten ihres Begräbnisses zu bezahlen.

George Washington war erst elf Jahre alt — als der Älteste von fünf Kindern — als sein Vater starb und seine Mutter als Witwe zurückließ. Sie war eine Frau von seltener Vortrefflichkeit, voller Geistesgegenwart, mit guten Geschäftskenntnissen, eine tüchtige Hausfrau, und von großer Charakterstärke. Sie hatte ihre Kinder aufzuziehen und zu bilden, einen großen Haushalt und ausgedehnte Besitzungen zu verwalten, was sie alles mit vollem Erfolge durchführte. Ihr Verstand, ihr Fleiß, ihre

Zärtlichkeit, Emsigkeit und Wachsamkeit befähigten sie, jedes Hindernis zu überwinden. Als den reichsten Lohn ihrer Mühe und Arbeit hatte sie das Glück, ihre Kinder mit den schönsten Hoffnungen in die Welt treten und dort ihren Platz in einer Weise ausfüllen zu sehen, die ihnen wie ihrer Mutter, der einzigen Lehrerin ihrer Grundsätze, Gewohnheiten und Lebensführung, gleicherweise Ehre machte.

Auch bei Dichtern, Schriftstellern und Künstlern hat der Einfluß des Gefühls und Geschmacks ihrer Mutter ohne Zweifel auf das Genie der Söhne eine sehr große Wirkung ausgeübt, und wir finden dies besonders ausgeprägt im Leben von Gray, Thomson, Scott, Southey, Bulwer, Schiller und Goethe. Gray erbte seine gütige, liebenswürdige Natur fast gänzlich von seiner Mutter, während sein Vater rauh und unfreundlich war. Gray war tatsächlich ein weibischer Mann — scheu, zurückhaltend und energielos — aber von ganz untadelhaftem Leben und Charakter. Die Mutter des Dichters erhielt die Familie, nachdem ihr unwürdiger Gemahl sie verlassen hatte; bei ihrem Tode setzte ihr Gray auf ihrem Grabe zu Stoke Poges eine Grabschrift, worin er sie beschrieb als „die sorgsame, zärtliche Mutter vieler Kinder, von denen nur eins das Unglück hatte, sie zu überleben“. Der Dichter wurde nach seinem eigenen Wunsche neben ihrem Grabe eingesetzt.

Goethe dankte — wie Schiller — die Richtung seines Geistes und Charakters seiner Mutter, die eine Frau von außerordentlichen Gaben war. Sie war voll schlagfertigen Mutterwitzes und besaß in hohem Grade die Kunst des Lebens aus dem reichen Schatze ihrer Erfahrung zu belehren. Nach einer längeren Unterredung mit ihr sagte ein enthusiastischer Besucher: „Jetzt verstehe ich, wie Goethe der Mann geworden ist, der er ist!“ Goethe selbst pflegte liebevoll ihr Andenken. „Sie war des Lebens wert,“ sagte er einst von ihr; und als er Frankfurt besuchte, ging er zu jedem Einzelnen, der freundlich zu seiner Mutter gewesen war, und dankte ihm.

Aber wenn eine Mutter den dichterischen oder künstlerischen Geist ihres Sohnes sehr zum Guten beeinflussen kann, vermag sie auch eine schlimme Wirkung hervorzubringen. So lassen

sich die Charaktereigenschaften Lord Byrons — seine wetterwendischen Neigungen, sein Abscheu vor jedem Zwang, die Bitterkeit seines Hasses und das Ungestüm seines Grolls — in nicht geringem Grade auf die schädlichen Einflüsse zurückführen, die seine launische, heftige und eigensinnige Mutter von der Geburt an auf ihn ausübte. Sie schmähte ihren Sohn sogar wegen seines körperlichen Gebrechens; und es ereignete sich bei ihren heftigen Streitigkeiten nicht selten, daß sie ein Schüreisen oder eine Feuerzange ergriff und es ihm nachschleuderte, wenn er entfloh. Diese unnatürliche Behandlung gab Byrons Leben eine gewisse Verbitterung; und von Sorgen bedrückt, unglücklich, groß und doch schwach, trug er in sich das Gift seiner Mutter mit herum, das er in seiner Kindheit eingesogen hatte.

Wir sagten oben, daß Washingtons Mutter sich ausgezeichnet auf Geschäfte verstand; der Besitz einer solchen Eigenschaft ist nicht nur mit echter Weiblichkeit sehr wohl verträglich, sondern er ist auch in gewissem Grade für das Gedeihen und die Behaglichkeit jeder Familie notwendig. Geschäftsgewohnheiten beziehen sich nicht nur auf den Handel, sondern auch auf die praktischen Dinge im täglichen Leben, auf alles, was angeordnet, organisiert, besorgt und getan werden muß. Und in dieser Beziehung ist die Führung einer Familie oder eines Haushalts ebenso eine Geschäftsangelegenheit, wie die Führung eines Ladens oder Kontors. Sie erfordert Methode, Genauigkeit, Organisation, Fleiß, Sparsamkeit, Disziplin, Takt, Kenntnisse und die Fähigkeit, Mittel und Zweck einander anzupassen. Alles dies ist für ein Geschäft wesentlich, und daher müssen Geschäftsgewohnheiten von Frauen, die zu Hause Erfolg haben wollen — mit anderen Worten: eine glückliche Häuslichkeit erzielen wollen — ebenso eifrig gepflegt werden wie von Männern in Angelegenheiten des Gewerbes, des Handels und der Industrie.

Die Klugheit ist eine weitere wichtige Geschäftstugend für die Frauen wie für die Männer. Die Klugheit ist praktische Weisheit und entsteht durch Pflege des Urteils. Sie weiß alles passend und geschickt einzurichten; sie urteilt weise über das Rechte, was getan werden muß und wie es zu geschehen hat.

Sie berechnet Mittel, Ordnung, Zeit und Folge des Geschehens. Die Klugheit lernt von der Erfahrung und wird beschleunigt durch Wissen.

Aus diesen und anderen Gründen müssen geschäftliche Gewohnheiten von den Frauen gepflegt werden, damit sie im täglichen Leben und in der täglichen Arbeit wirksam mitarbeiten können. Andererseits brauchen Frauen wie Wärterinnen, Pflegerinnen und Erzieherinnen von Kindern all die Hilfe und Unterstützung, welche geistige Bildung ihnen verleihen kann, um die Kräfte des Hauses richtig zu leiten.

Bloß instinktive Liebe ist nicht ausreichend. Der Instinkt, welcher die niedrigeren Geschöpfe erhält, braucht keine Pflege; aber die menschliche Intelligenz, welche in einer Familie beständig gebraucht wird, muß erzogen werden. Die Sorge um die physische Gesundheit der heranwachsenden Generation ist durch die Vorsehung der Frau übertragen worden; und in der physischen Natur liegen die moralische und die geistige mit eingeschlossen. Nur dadurch, daß die Frau in Übereinstimmung mit den Naturgesetzen handelt, welche sie natürlich kennen muß, um ihnen folgen zu können, können die Segnungen körperlicher und geistiger Gesundheit zu Hause gesichert werden. Ohne die Kenntnisse dieser Gesetze findet die mütterliche Liebe nur zu oft ihre Belohnung in dem Sarge des Kindes.

Es ist daher nur die Wahrheit, wenn man sagt, daß der Verstand, mit dem das Weib ebensogut wie der Mann begabt ist, zum Gebrauch und zur Übung gegeben wurde und nicht, um „unbenutzt an ihr zu rosten“. Solche Gaben werden nie ohne einen Zweck verliehen. Der Schöpfer ist wohl freigebig mit seinen Gaben, aber nie verschwenderisch. Die Frau war weder zu einem stumpfsinnigen Lasttier noch zu einer hübschen Zierde der Mußestunden des Mannes bestimmt. Sie ist ebensowohl für sich wie für andere da, und die ernsten und verantwortungsvollen Pflichten, die sie im Leben zu erfüllen hat, erfordern einen gebildeten Geist wie ein mitfühlendes Herz. Ihre höchste Mission liegt nicht darin, daß sie sich die nichtigen Fertigkeiten aneignet, mit welchen heute so viel nützliche Zeit vergeudet wird; denn wenn diese den an sich schon genügenden

Reiz der Jugend und Schönheit erhöhen mögen, so sind sie doch für das praktische Leben von sehr geringem Wert.

Im allgemeinen ist die Erziehung und Disziplin, die man dem einen Geschlecht in früher Jugend angedeihen läßt, gewiß auch für das andere passend, und die Bildung und Kultur, die den Geist des Mannes erfüllt, wird sich auch heilsam für die Frau erweisen. Alle Argumente, die bis jetzt zu Gunsten der höheren Bildung des Mannes vorgebracht worden sind, sprechen ebenso stark zu Gunsten der Frau. In allen Gebieten des Hauses wird die Bildung den Nutzen und die Wirksamkeit der Frau erhöhen. Sie wird ihr Achtsamkeit und Fürsorglichkeit verleihen, sie befähigen, die Erfordernisse des Lebens voraus zu sehen und ihnen gerecht zu werden, ihr bessere Haushaltungsmethoden vermitteln und ihr in jeder Beziehung Kraft geben. Eine geschulte Geisteskraft wird ihr einen besseren Schutz gegen Betrug und Täuschung gewähren, als es unschuldige und nichts ahnende Unwissenheit vermag; moralische und religiöse Bildung wird ihr einen größeren und nachhaltigeren Einfluß geben, als körperliche Reize, und in richtigem Selbstvertrauen und wahrer Selbständigkeit wird sie die echten Quellen häuslichen Behagens und Glücks entdecken.

Aber während Geist und Charakter der Frauen mit Rücksicht auf ihr eigenes Wohl gepflegt werden müssen, darf man bei ihrer Erziehung auch das Glück der anderen nicht außer acht lassen. Die Männer können nicht gesund an Geist und Moral sein, wenn es die Frauen nicht sind; und wenn, wie wir festhalten, der moralische Zustand eines Volkes hauptsächlich auf der Erziehung des Hauses beruht, so muß die Bildung der Frauen als eine Angelegenheit von nationaler Wichtigkeit angesehen werden. Nicht nur der moralische Charakter, sondern auch die geistige Kraft eines Mannes findet ihren besten Schutz und ihre Stütze in der moralischen Reinheit und geistigen Bildung der Frau; aber je mehr beider Kräfte entwickelt sind, desto harmonischer und wohlgeordneter ist die Gesellschaft — desto sicherer und gewisser ihre fortschreitende Entwicklung.

Als Napoleon I. vor hundert Jahren sagte, daß es Frankreich besonders an Müttern fehle, so meinte er damit, daß das

französische Volk die häusliche Erziehung brauche, die von guten, tugendhaften und verständigen Frauen geleitet würde. Die erste französische Revolution bot in der Tat eins der auffallendsten Beispiele des sozialen Unheils dar, das sich aus dem Mangel des veredelnden Einflusses der Frauen ergibt. Als dieser große nationale Zusammenbruch eintrat, war die Gesellschaft von Laster und Ausschweifung durchsetzt; Moral, Religion, Tugend, alles war in dem Sumpfe der Sinnlichkeit untergegangen. Die Reinheit der Familie band die Gesellschaft nicht länger zusammen. Frankreich hatte keine Mütter mehr; die Kinder warfen jeden Zügel ab, und die Revolution brach aus „mit dem Geheul und den wilden Gewalttaten der Frauen“. Aber die furchtbare Lehre wurde mißachtet, und immer wieder hat Frankreich den Mangel an jener Disziplin, Selbstbeherrschung, Selbstachtung schwer empfunden, die nur zu Hause gelernt werden kann. Man sagt, der dritte Napoleon soll die jüngste Machtlosigkeit Frankreichs, die es hilflos und blutend zu Füßen seiner Besieger ließ, der Frivolität und dem Mangel an Grundsätzen des Volkes, wie seiner Vergnügungssucht zugeschrieben haben — Fehler, die er selber nicht wenig pflegte, wie man gestehen muß. Es scheint demnach, daß das, was Frankreich noch lernen muß, um gut und groß zu werden, das ist, was der erste Napoleon angab: häusliche Erziehung durch gute Mütter.

Der Einfluß der Frau ist überall derselbe. Ihre Beschaffenheit beeinflußt Moral, Sitten und Charakter des Volkes in jedem Lande. Wo sie entartet ist, da ist auch die Gesellschaft entartet; wo die Frau moralisch rein und gebildet ist, da befindet sich die Gesellschaft auf entsprechender Höhe.

So heißt also Frauen unterrichten soviel wie Männer unterrichten; ihren Charakter heben, heißt den seinigen heben; ihre geistige Freiheit erweitern, bedeutet die der ganzen Gesellschaft erweitern und sichern. Denn Nationen sind nur Abkömmlinge der Häuslichkeiten, und Völker stammen von Müttern ab.

Aber wenn es feststeht, daß der Charakter einer Nation durch die Bildung und Veredlung der Frau gehoben wird, ist es mehr als zweifelhaft, ob irgend ein Vorteil daraus entspringt, wenn die Frau auf dem rauhen Gebiete des Geschäfts oder der

Politik mit dem Manne in Wettbewerb tritt. Die Frauen können in der Welt ebensowenig die speziellen Arbeiten der Männer verrichten, wie die Männer die der Frauen. Und wo auch immer die Frau dem Hause und der Familie entzogen wurde, um andere Arbeit zu verrichten, ist das Resultat verhängnisvoll für die Gesellschaft geworden. Einige der besten Menschenfreunde haben in den letzten Jahren ihr Augenmerk darauf gerichtet, die Frauen von der gemeinsamen Arbeit mit Männern in Kohlenbergwerken, Textil- und Nagelfabriken, Ziegeleien abzuhalten.

Es ist jetzt noch im Norden nichts Ungewöhnliches, daß der Mann träge zu Hause liegt, während Mutter und Töchter in den Fabriken arbeiten; die Folge davon ist in vielen Fällen eine gänzliche Umkehr der häuslichen Ordnung, Disziplin und Herrschaft. Und schon seit vielen Jahren hat man in Paris jenen Zustand erreicht, den mehrere Frauen auch bei sich verwirklicht zu sehen wünschen. Die Frauen besorgen dort hauptsächlich das Geschäft — bedienen die boutique oder stehen dem comptoir vor — während die Männer auf den Boulevards herumlungern. Aber das Resultat ist Heimatlosigkeit, Entartung und häuslicher und sozialer Zerfall.

Es gibt auch keinen Grund, anzunehmen, daß durch Verleihung politischer Macht die Frauen gehoben und veredelt würden. Es gibt indessen heutzutage viele, die an die Macht des Stimmrechts glauben und unendlich viel Gutes von der Emanzipation der Frauen erwarten. Es ist nicht nötig, diese Frage hier näher zu erörtern. Aber es genügt, darauf hinzuweisen, daß der Mangel politischer Macht bei den Frauen bei weitem ausgeglichen wird durch die, welche sie im Privatleben ausüben — dadurch, daß sie die Männer und Frauen erziehen, die alles Große in der Welt vollbringen. Der radikale Politiker Bentham sagte, daß der Mann, wenn er auch wollte, der Frau ihre Gewalt nicht nehmen könnte; denn sie regiere schon die Welt mit der ganzen Macht eines Despoten, obgleich die Macht, mit der sie hauptsächlich herrscht, die Liebe ist. Und den Charakter der ganzen menschlichen Gesellschaft zu bilden, ist gewiß eine weit größere Befugnis, als eine Wählerin zum Parlament oder Gesetzgeberin ausüben könnte. Es gibt indessen einen

Zweig weiblicher Tätigkeit, der die größte Aufmerksamkeit aller wahren Reformerinnen erfordert, obgleich er bis jetzt unverantwortlich vernachlässigt worden ist. Wir meinen die sparsamere und bessere Zubereitung der Nahrung, deren Vergeudung jetzt aus Mangel an den einfachsten kulinarischen Kenntnissen geradezu skandalös ist. Wenn der Mann als ein Wohltäter der Menschheit angesehen wird, welcher da zwei Kornähren wachsen läßt, wo früher eine wuchs, so soll die Frau nicht weniger als öffentliche Wohltäterin angesehen werden, welche die Nährstoffe, welche menschliche Geschicklichkeit und Arbeit hervorgebracht haben, sparsam und möglichst gut verwertet. Die bessere Ausnützung unserer Existenzmittel würde einer unmittelbaren Ausdehnung des Kulturlandes gleichkommen — ganz zu schweigen von der Zunahme an Gesundheit, Sparsamkeit und häuslicher Behaglichkeit. Wenn unsere weiblichen Reformatoren ihre Energie nach dieser Richtung hin betätigten, so würden sie den Dank aller Familien verdienen und den größten praktischen Philanthropen beigezählt werden.

Gewöhnung und Erziehung

Dr. Rudolf Lehmann. Erziehung und Unterricht. Grundzüge einer praktischen Pädagogik. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung.

Alle Erziehung beruht im letzten Grunde darauf, daß der Erzieher seine Erkenntnis und seinen Willen auf den Zögling überträgt und der organischen Entwicklung desselben hierdurch eine bestimmte und dauernde Richtung gibt.

Diese Übertragung nun kann auf zweierlei Weise vor sich gehen, entweder so, daß im Kinde, ihm selbst unbewußt, die Triebe und Gewohnheiten geweckt werden, welche den Absichten des Erziehers entsprechen, oder daß der junge Mensch zur bewußten Erkenntnis dieser Absichten geführt und auf diese Weise dazu gebracht wird, sich ihnen zu unterwerfen, sie in seinen Willen aufzunehmen. Jene erste Art der erzieherischen Tätigkeit nennen wir Gewöhnung, die zweite im eigentlichen und engeren Sinne des Wortes Erziehung. Beide sind in der Praxis niemals völlig von einander zu trennen; aber doch liegt es in der Natur der Dinge, daß die Bedeutung der Gewöhnung mehr im früheren, die der Erziehung mehr im reiferen Jugendalter sich geltend macht.

Wie in allem Lebendigen der Trieb wirksam ist, sich seiner Umgebung anzupassen, so ist das Kind von Natur geneigt, sich nach den Erwachsenen, die es um sich sieht, zu richten, ihre Handlungsweise, ihre Anschauungen, ihren Willen zu seinem eigenen zu machen. Es zeigt ein Gemisch aus einem halb physiologischen Nachahmungstrieb und dem Instinkte des Schutzbedürfnisses, der die Überlegenheit des Erwachsenen anerkennt. Solange das Kind ganz Kind ist, ist sein geistiges Leben völlig Produkt seiner Umgebung; es spielt das, was es die Erwachsenen tun

sieht; es denkt nicht nach über die Worte der Eltern, sondern es spricht sie nach. Überall, wo Erwachsene mit Kindern zusammen sind, nehmen die Kinder die Eigenart der Erwachsenen an, wie gewisse Pflanzen und Tiere die Farbe des Erdreichs, das sie hervorgebracht hat, und oft genug trägt noch der fertige Mann, selbst wenn er sich seiner inneren wie äußeren Entwicklung nach vom Elternhause losgelöst hat, diese Farbe in unvertilgbaren Spuren an sich.

Dem Anpassungsinstinkt freilich steht von vornherein ein Trieb zur Erhaltung des eigenen Willens gegenüber, der sich bereits in dem unvernünftigen Kinde, und hier natürlich ohne Vernunftgrund, durchzusetzen sucht. Wo dieser Trieb so stark wird, daß er die Anpassung gefährdet, da spricht man von Eigensinn und betrachtet es mit Recht als eine der ersten Aufgaben, Kindern denselben „abzugewöhnen": er ist das Hindernis für jede Art von erzieherischer Tätigkeit; denn ohne den Instinkt, der die Jugend zu nachahmendem Anschluß an die Erwachsenen treibt, wäre eine Erziehung überhaupt unmöglich. Aus ihm allein entspringt die G e w ö h n u n g, die Grundlage für jede Art innerer und äußerer Lebensgestaltung.

Es sind die am tiefsten wurzelnden Anschauungen und Triebe, die durch die Gewöhnung der Kinderjahre geweckt werden. Hier rührt der überwiegende Einfluß her, den die Mutter auf die Entwicklung des jungen Menschenkindes hat; denn ihr fällt die Aufgabe der Gewöhnung fast allein zu: sie gibt ihren Kindern die frühsten unmittelbaren Anleitungen, sie ist ihnen das erste Vorbild.

Die Gewöhnung umfaßt zunächst das p h y s i s c h e Leben. Reinlichkeit und jede Art von Körperpflege und -haltung überhaupt, die Weise, sich zu bewegen und zu sprechen: alles das kann nicht verstandesmäßig vermittelt, es muß gewohnheitsmäßig eingepflanzt werden. Indem man das Kind von früh auf an bestimmte Formen der Körperkultur und der äußeren Haltung gewöhnt, weckt man die Instinkte dafür und zieht das Bedürfnis nach Reinlichkeit und Ordnung mit ihm zugleich groß. Auch die Formen des Verkehrs, die Art, sich unter anderen Menschen zu bewegen, muß von früh auf gewohnheitsmäßig eingepflanzt

werden und wird durch nichts so gefestigt als durch das Vorbild der Umgebung, die das Kind gerade hier nachzuahmen geneigt und genötigt ist. Manche Menschen freilich gelangen erst nach vollendeter Jugendzeit durch Glück oder eignes Verdienst in eine andere und höhere gesellschaftliche Sphäre als die, aus der sie stammen und in der sie erzogen sind; sie sind dann genötigt, sich bewußt und verstandesmäßig die Formen verfeinerter Lebenskultur anzueignen; und gewiß gelingt das manchem, aber doch nur selten so, daß ihm diese Formen wirklich zur anderen Natur werden, und daß ein scharfes oder gar böswilliges Auge nicht eine gewisse Unvollkommenheit und Unsicherheit mit leichter Mühe entdeckte. Hier liegt der Vorteil einer längeren, durch mehrere Geschlechter fortgesetzten Tradition: je länger die Übung, desto fester die Gewöhnung, und der vererbte Instinkt erleichtert naturgemäß die Aneignung der überlieferten Lebensformen. Daher ist ein Geburtsadel gerade für die Entwicklung dieser äußeren Kultur eine günstige Stätte; aber auch ganze Völker können unter glücklichen Verhältnissen zu einer festen Tradition solcher Art gelangen. Das zeigt das Beispiel der antiken Völker.

Aber das Bereich der Gewöhnung ist mit diesen äußeren Dingen keineswegs erschöpft, es erstreckt sich vielmehr tief hinein in das geistige Leben und umfaßt besonders die Grundlagen der Sittlichkeit. Mehr freilich schon als bei der physischen Kultur kann hier die verstandesmäßige Unterweisung, die höhere Erziehung tun; ja die Ausbildung mancher Seiten des sittlichen Lebens wird ihr ganz und gar anheimfallen. Aber doch muß auch die Sittlichkeit des Menschen, wenn sie sich lebenskräftig und fruchtbar erweisen soll, im Gefühls- und Triebleben wurzeln; denn dieser Grund ist fester als alle Vernunftschlüsse und alle durch sie vermittelte Belehrung. Nicht ohne Grund preisen unsere großen Dichter das Gefühl des edlen Menschen als die reinste Quelle alles sittlichen Handelns, nicht zufällig stellt Goethe in der Iphigenie das edle, naiv empfindende Weib als das höchste Bild der Sittlichkeit auf. Besonders deutlich tritt das bei denjenigen Tugenden hervor, die man nicht wohl verstandesmäßig begründen kann und doch ohne weiteres als sittliche Werte empfindet, wie z. B. die Schamhaftigkeit;

aber auch ganz allgemein zeigt sich die Kraft der Gewöhnung in alle dem, was man wohl als innere Reinlichkeit bezeichnen könnte, sie zeigt sich in der Vornehmheit der Gesinnung, die das ganze Wesen eines Menschen durchdringt und in seinem Tun und Lassen überall hervortritt, ohne daß man sie selbst in ihrer Eigenart verstandesmäßig zu fassen und zu definieren vermöchte. Dies ist es, was Schiller meint, wenn er von dem „Adel in der sittlichen Welt" spricht und eine Form der Sittlichkeit zu umschreiben sucht, die sich nicht in den einzelnen Handlungen, sondern in dem ganzen Wesen eines Menschen ausspricht. Auch hier ist es klar, daß Tradition und Vererbung die Anlage zur gefühlsmäßigen Sittlichkeit stärken und der Gewöhnung vorarbeiten müssen; aber es zeigt sich doch auch, daß eine solche Überlieferung oft zu einer stark ausgeprägten Einseitigkeit führt: es sind meistens nur einige bestimmte sittliche Anlagen, welche durch sie zur Entwicklung kommen, während andere zu verkümmern pflegen. Man denke an die Traditionen des mittelalterlichen Rittertums und des späteren Adels, der dieselben fortsetzte; aber auch an die Eigenart gewisser Staatswesen, des spartanischen z. B. Hier muß dann die Erziehung im höheren Sinne des Wortes der Gewöhnung zur Hilfe kommen, wenn sich nicht eine Einseitigkeit herausbilden soll, die auf die Dauer zu unfruchtbarer Starrheit führt.

Aber auch auf das intellektuelle Leben im engeren Sinne des Wortes erstreckt sich die Macht der Gewöhnung. Werden doch die Grundlagen unseres ganzen Verstandeslebens in einem Alter gelegt, wo von einer bewußten Aneignung noch keine Rede sein kann. Und so übernimmt das Kind instinktmäßig die Vorstellungsweise, das Urteil und zumal das Werturteil, kurz die gesamte Denkart seiner Umgebung, und viele, vielleicht die meisten Menschen stehen ihr ganzes Leben hindurch unter dem Banne der Anschauungen, die sie in ihrer Kindheit unbewußt von den Eltern empfangen haben. Auch hier tritt der Wert der Überlieferung und der Vererbung deutlich hervor: unendlich vieles von dem, was unsere Vorfahren sich mühsam erarbeiten mußten, ist uns von Kindheit auf selbstverständlich, und die Verstandesanlage wird ebenso wie jede andere durch

Vererbung gestärkt und gesteigert. Andrerseits aber ist es nicht zu verkennen, daß eine Gefahr in dieser Art der intellektuellen Gewöhnung liegt, eine Gefahr für den Fortschritt der Erkenntnis beim Einzelnen wie bei ganzen Völkern, ja der Menschheit überhaupt. Denn nur ungern ertragen es die Menschen, wenn ihren durch frühe Gewöhnung eingewurzelten Anschauungen spätere Belehrung und Berichtigung entgegentritt: hier liegt die Quelle dessen, was man Vorurteil nennt. Auch hier also, wie auf dem Gebiete der Sittlichkeit, fällt der späteren Erziehung die bedeutungsvolle Aufgabe zu, die Gewöhnung berichtigend zu ergänzen: ihrer zähen Macht gegenüber muß sie den Trieb nach Erkenntnis, die Empfänglichkeit für die Wahrheit schützen und stärken.

Die Gewöhnung ist die erste Stufe aller Erziehung, der physischen, der moralischen und der intellektuellen; jede höhere pädagogische Tätigkeit vermag erst dann weiterzubauen, wenn die elementaren Formen der Lebensgestaltung durch sie festgelegt sind. Ja, unter sehr einfachen Lebensbedingungen kann sie vollkommen ausreichen, um das ganze Gebiet der Erziehung zu umfassen und zu ersetzen. Wie der junge Zugvogel dem Fluge des alten, so folgt hier der Knabe zugleich seinem natürlichen Instinkt und dem Vater, der, von demselben Instinkte bewegt, das natürliche, das einzige Vorbild des Sohnes ist. Noch bei einem so hochstehenden Volke wie die Römer in den ersten Jahrhunderten der Stadt finden wir, daß die Erziehung wesentlich auf Gewöhnung hinauskommt. Irgendwelche Einrichtungen zu Erziehungszwecken gibt es nicht; dagegen werden die Knaben von früh auf — in völligem Gegensatz zu unserer Empfindung — mit auf den Gerichtsplatz, in die Volksversammlung genommen; sie sehen und hören, was die Väter tun und sagen, und sie saugen römische Gesinnung mit der Luft ein, die sie atmen: Stolz, Mut und Gemeinsinn wie hochmütige Härte und Grausamkeit entwickeln sich in einer Generation nach der andern; allen gemeinsam aber ist die unbedingte Wertschätzung dessen, was die Väter und Ahnen geschaffen und getan haben, die Verehrung der Überlieferung in Glauben und Sitte. Und diese Methode der erziehenden Gewöhnung erklärt uns die eigenartige

Kontinuität der römischen Geschichte, die Zähigkeit, mit der die leitenden Gedanken in Recht und Politik von Geschlecht zu Geschlecht festgehalten werden, und mit der die Züge des Ahnherrn im Charakter des Enkels wiederkehren.

Aber auch in den verwickelteren und verworreneren Bedingungen und Trieben, die unser heutiges Leben beherrschen, muß die erste Stufe der Erziehung, die Gewöhnung, häufig die Erziehung überhaupt ersetzen. Die arbeitenden Klassen des Volkes in Land und Stadt haben im allgemeinen keine Zeit für ein eigentliches Erziehungsgeschäft. Hier wird die Tätigkeit der Eltern in der Regel ausschließlich durch die physische Erhaltung der Familie in Anspruch genommen; sie sind durch die Sorge um die gegenwärtige Existenz oft mehr als ausgefüllt und haben keine Zeit, ihre Kinder für die Zukunft zu bilden oder über Erziehung nachzudenken. Ungesondert werden daher Gutes und Böses überliefert; ihre Gewohnheiten und Instinkte übertragen die Eltern auf die Kinder. Ihre erzieherische Absicht aber muß sich darauf beschränken, sie erwerbsfähig zu machen, im besten Falle ihnen einige grundlegende sittliche und religiöse Anschauungen zu überliefern und auch diese Aufgabe bleibt zum großen Teil der Schule überlassen, die hier nicht sowohl eine Ergänzung der häuslichen Erziehungsarbeit als den Mittelpunkt der erzieherischen Tätigkeit überhaupt zu bilden pflegt. Oft genug freilich reichen Zeit und Kraft der Eltern, besonders unter der Arbeiterbevölkerung der großen Städte, auch für die bescheidenste gewöhnende Tätigkeit nicht aus, zumal da, wo die Frau für den Lebensunterhalt mitarbeiten muß. Schlimmer noch, wenn das Vorbild der Eltern nur schlechte Gewöhnung begründen kann. In beiden Fällen muß der Staat, die Gesellschaft eintreten. Zu dem, was die Schule leistet, müssen Kinderhorte hinzukommen und im schlimmsten Falle wird die Fürsorgeerziehung notwendig. Die gemeinsame Aufgabe aller dieser Einrichtungen ist G e w ö h n u n g an eine Lebens- und Arbeitsweise, die den Zöglingen selbst auskömmliche Selbsterhaltung ermöglicht und sie für das Gemeinwesen brauchbar macht.

Da nun aber, wo die materielle Lage und die eigene Bildung es den Eltern erlaubt, über die Erziehung nachzudenken und

besondere Veranstaltungen für sie zu treffen, erwächst die Möglichkeit und mit ihr zugleich die Pflicht, die Umgebung des Kindes so zu gestalten, wie es dem Zweck der Erziehung entspricht. Die Umgebung des Kindes: das heißt in erster Linie das eigene Heim, das Elternhaus. In physisch-hygienischer, in moralischer und intellektueller Beziehung ist das Heim, in welchem das Kind aufwächst, ausschlaggebend für seine Gewöhnung und damit zum größten Teil auch für die weitere Entwicklung, welche auf dieser Grundlage erwächst. Sein Heim erzieherisch gestalten — das heißt schon die größere Hälfte des Erziehungswerkes vollbringen. Ohne persönliche Opfer, ohne eine gewisse Selbstzucht geht das nicht ab, und in diesem Sinne besonders ist das alte Wort berechtigt, daß man sich selber erziehen muß, wenn man andere erziehen will. Aber die Natur, welche dem Menschen die Elternliebe als einen der stärksten Instinkte in die Brust gepflanzt hat, hat dafür gesorgt, daß dies Opfer nicht allzu schwer empfunden wird. Fällt doch auch hier die Aufgabe in erster Reihe den Müttern zu: die Hausfrau gestaltet das Haus; und auch auf diesem mittelbaren Wege wirkt der Einfluß der Mutter entscheidend auf die Gewöhnung, die Entwicklung des Kindes.

Dem Elternhause tritt auch hier die Schule zur Seite, und sie hat ihm gegenüber den Vorteil, daß sie ihrer ganzen Anlage nach von vorneherein auf die erziehende Gewöhnung berechnet ist. Vieles, was im Hause nur mit Mühe geschaffen und erhalten werden kann, ist hier selbstverständlich und wirkt gerade durch diese Selbstverständlichkeit erziehend: eine feste Tageseinteilung, besonders eine bestimmte und gründlich innegehaltene Abgrenzung der Arbeitszeit, ungestörte Abgeschlossenheit und Konzentration bei der Arbeit und vieles andere. Hierauf beruht der Vorteil, den die Internatserziehung in abgeschlossenen Schulen haben kann, und es erklärt sich, daß ganze Nationen, und zwar solche, denen es an ausgesprochenem Familiensinn, keineswegs fehlt, dieses System annehmen konnten. Freilich, seine Vorteile müssen mit mancherlei Nachteilen aufgewogen werden; die Erziehung wird, auch bei den besten Einrichtungen, der gewissenhaftesten Leitung, immer etwas Einseitiges be-

halten. Aber da, wo das Heim aus inneren oder äußeren Gründen nicht erziehlich gestaltet werden kann, wird es gleichwohl vorzuziehen sein, wenn die Schule die Erziehung ganz in die Hand nimmt und ihren Zöglingen eine Umgebung schafft, durch die sie gewöhnt und erzogen werden können.

Umgebung und Vorbild werden immer den stärksten Einfluß auf die Gewöhnung des Kindes haben, und die besonderen Mittel, die man braucht, um sie im einzelnen zu gestalten und zu festigen, treten dem gegenüber unzweifelhaft an Bedeutung zurück, wiewohl ihnen die Praxis der Schule wie des Hauses ein starkes Gewicht beizumessen pflegt. Diese besonderen Mittel sind Strafen und Belohnungen.

Für die Gewöhnung ist die Strafe nicht zu entbehren; sie erweist sich vielmehr überall da als notwendig, wo die an sich erwünschten Instinkte zu schwach oder auch zu stark hervortreten, ganz besonders aber, wo es sich darum handelt, jene oben charakterisierte Neigung zu Eigensinn und Widerspenstigkeit zu brechen oder doch zurückzudrängen. Freilich tritt die Prügelstrafe, um die es sich auf dieser Stufe in erster Linie handelt, oft als eine ganz unwillkürliche und unüberlegte Reaktion des Unwillens auf, mehr als eine Äußerung des Vergeltungstriebes denn einer erzieherischen Absicht. Nicht nur in den unteren Volksklassen kann man das häufig beobachten, sondern auch in den gebildeten Ständen, ja selbst bei Pädagogen von Beruf verrät diese Brutalität der Strafe nicht selten, daß sie mehr eine Entladung des Zornes als ein erzieherischer Akt ist. Zu einem solchen wird sie erst durch vernünftige Berechnung ihres Zweckes und Abmessung ihrer Wirkung. Dieser Zweck nun ist, so früh und so fest wie möglich Vorstellungsverknüpfungen zu schaffen, welche die Übertretung unmittelbar mit einer unangenehmen Folge verbinden. Wenn man ein Kind schlägt, weil es schreit oder sich beschmutzt hat, so zwingt man ihm damit den Schluß auf, wer so etwas tut, bekommt Schläge. Dieser Schluß ist bekanntlich, soweit es das spätere Leben betrifft, nicht richtig; wenn aber das Kind zu dieser Einsicht gekommen ist, hat die künstlich herbeigeführte Vorstellungsverknüpfung bereits ihre Wirkung getan: das Kind wider-

steht dann instinktiv dem Drang, ohne Not zu schreien, und es empfindet einen ebenso instinktiven Widerwillen gegen den Schmutz. Man sieht: Körperstrafen sind vor allem in dem Alter unentbehrlich, wo das Vorbild der Erwachsenen noch nicht wirksam und eine vernünftige Begründung von Verboten noch nicht möglich ist, also in den ersten Lebensjahren. Aber auch später sind sie nicht ganz zu entbehren, denn man kann Kindern gegenüber nicht alles begründen, und selbst die rationalste Begründung schlägt das Temperament des Kindes gar leicht in den Wind. Sogar der Prügelstrafe braucht man kein allzu frühes Maß zu setzen: für bestimmte Arten von Vergehen, namentlich bei Brutalitäten, ist sie auch noch zwölf- und dreizehnjährigen Jungen gegenüber am Platz. Vom Beginn der Pubertät an, darf man sie freilich nicht mehr anwenden: die Gefahr liegt zu nahe, das erwachende Ehrgefühl des jungen Menschen zu schädigen oder gar zu ertöten.

Die Strafe trägt einen ausschließlich negativen Charakter: sie kann nur vom Schlechten zurückhalten, aber nicht zum Guten spornen. Daher wird ihr ein kluger Erzieher so früh wie möglich die Belohnung gegenüberstellen, die als ein unmittelbarer Antrieb zum Guten wirkt, zumal überall da, wo es gilt, sich anzustrengen, Kräfte einzusetzen, um gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Wie eine allzu weichliche Pädagogik vor der Strafe überhaupt und namentlich der Prügelstrafe zurückschreckt, so verwirft wohl eine übertrieben pedantische Sittenstrenge die Belohnung, weil man die Kinder daran gewöhnen müsse, das Gute um des Guten willen zu tun. Beides mit gleichem Unrecht. Die Notwendigkeit, die natürlichen Triebe durch Vorstellungsverknüpfungen zu stärken oder zu schwächen, die Autorität des Erziehers aufrecht zu erhalten und zugleich die Zuneigung und das Streben des Zöglings zu erwecken, macht das eine wie das andere unentbehrlich.

Aber freilich, die Erziehung selbst besteht nicht, wie eine oberflächliche Auffassung wohl annimmt, aus Strafe und Belohnung: es ist vielmehr nur eine ergänzende Wirkung, die diesen Erziehungsmitteln zukommt. Die Grundlagen der gewöhnenden Erziehung bildet, wie oben gezeigt, neben der unmittelbaren

Anleitung der vorbildliche Einfluß der Umgebung; und es wäre ein verhängnisvoller Irrtum, zu wähnen, daß dieser Einfluß jemals durch ein künstliches System von Strafen und Belohnungen ersetzt werden könnte. Was die Eltern in der eigenen Lebenshaltung verfehlen, das können sie durch Prügel nicht einbringen; und wenn man von den Kindern verlangt und erzwingt, was man selbst nicht leistet, so erzeugt das nur Widersetzlichkeit und gerechte Empörung. Der Geist, der das Elternhaus durchzieht, den die Kinder mit jedem Zuge atmen, ist das eigentlich Wesentliche und Wirksame. Und so ist denn auch für jede Erziehungsanstalt, für jede Schule der Gesamtcharakter, der Ton, der in ihr herrscht, in erster Linie entscheidend: nicht dasjenige, was den Zöglingen durch Drohungen und Strafen beigebracht wird, sondern das, was an Sitten und Gewohnheiten im Ganzen herrscht, was in Gespräch und Haltung der Schüler zutage tritt und ihr Verhalten untereinander wie den Lehrern gegenüber bestimmt, das Element, in das der Neuling eintritt, und das er einatmet, wie die Luft, ohne sich dessen bewußt zu werden. Alle jene oben erwähnten Vorzüge, die regelmäßige und pünktliche Arbeit, die Konzentration auf den Gegenstand, der Gehorsam und die Unterordnung: alles das wird nicht durch Zwangsmaßregeln hervorgerufen, und es ist keineswegs vorwiegend der Gedanke an die Strafe, der dem Schüler seine Verpflichtungen zur Gewohnheit macht: es ist weit mehr die unmittelbare Autorität der Lehrer, das Vorbild der Mitschüler und vor allem die Selbstverständlichkeit, mit der die Erfüllung jener Pflichten gefordert wird, was hier die Gewöhnung, die gewöhnende Erziehung hervorbringt.

Der schärfste Einschnitt, den die Natur in der körperlichen und geistigen Entwicklung des Menschen gezogen hat, der Eintritt der Pubertät, bezeichnet auch den Zeitpunkt, wo die G e w ö h n u n g ihre grundlegende Arbeit im wesentlichen geleistet haben muß, und wo die höhere Form der Erziehung allmählich immer bedeutungsvoller neben ihr hervor und an ihre Stelle tritt. Daher finden wir denn auch, daß überall in den ursprünglichen und einfachen Kulturverhältnissen, wo die Gewöhnung die ganze Erziehungsarbeit umfaßt, jener Entwicklungsabschnitt tatsächlich

als Abschluß der Erziehung betrachtet und als solcher in religiösen Formen gefeiert wird.

Wo nun aber die Lebensverhältnisse verwickelter, die Instinkte mannigfaltiger, die Ziele höher werden, in jeder Lage gesteigerter Kultur also, reicht die Gewöhnung nicht aus, den Erziehungszwecken zu genügen, hier kann sie vielmehr nur die Grundlage und Voraussetzung bilden, auf welcher die eigentlich erzieherische Tätigkeit einsetzt. Freilich ist dieser Wechsel nicht so zu denken, als ob plötzlich und eines schönen Tages — mit der Einsegnung etwa — die Gewöhnung von der höheren Art der Erziehung abgelöst würde. Wie in der Natur, so gibt es auch in der Erziehung keine Sprünge. Vielmehr ist schon in den Kinderjahren die eigentlich erziehende Tätigkeit der gewöhnenden allmählich zur Seite getreten und andrerseits bleibt auch der heranreifenden Jugend gegenüber die Gewöhnung ein Element der Erziehung, das nicht zu entbehren ist. Nur daß beide Arten der Erziehungstätigkeit die Bedeutung wechseln, und die Gewöhnung hinter der bewußt erteilten und empfangenen erzieherischen Anleitung zurücktritt, die allein dem Bedürfnis einer hohen und verwickelten Bildung zu genügen vermag.

Denn mannigfaltiger, ja unendlich reich gestaltet sich mit der steigenden Kultur die Verschiedenheit der individuellen Anlage; und zugleich wächst und steigert sich das gemeinsame Ziel der Erziehung. Höher werden die Ansprüche, die das Leben an die Kraft des Einzelnen stellt, im Handeln und im Ertragen, im Erobern und im Sichhingeben. Vor allem einleuchtend ist das da, wo es ausgesprochen oder unausgesprochen als Ziel der Erziehung empfunden wird, eine Steigerung, einen Fortschritt von Generation zu Generation hervorzurufen. Hier gilt es, Triebe zu erwecken, die nur im schwächsten Keime veranlagt sind, und Instinkte zu unterdrücken oder abzulenken, welche sich mit elementarer Kraft in der Veranlagung zeigen. Hier gilt es, dem Allgemeinen gerecht zu werden und doch individuelle Eigenart nicht verkümmern zu lassen; hier heißt es, jede Einzelkraft zu entwickeln und sie doch wieder an die Gemeinschaft zu binden. Jene Gegensätze des Ererbten und des zu Erwerbenden,

des Individuums und der Allgemeinheit, der praktischen und der idealen Interessen, treten als bedeutungsvolle Schwierigkeiten hervor, und ihre Überwindung wird zu einem Ziel, das durch halb unbewußte Übernahme, durch bloße Gewöhnung nicht erreicht werden kann. Es bedarf hier bewußter Zwecksetzung, und zwar nicht bloß für den Erzieher, sondern auch für den Zögling; denn diesem werden ja Ziele gesteckt, denen er nachstreben, die er erreichen soll durch Steigerung oder Unterdrückung seiner eigenen Anlagen und Triebe.

Schon in den frühesten Kinderjahren zeigt sich, wie wir vorhin gesehen haben, der Gegensatz zwischen dem Triebe, das eigene Wesen der Umgebung anzupassen, und der Neigung, es trotz derselben zu behaupten. Es ist im Grunde genommen derselbe Gegensatz, der die ganze Natur durchzieht und ihre Entwicklung bestimmt: zwischen Beharrungskraft und Anpassungsvermögen. Allein das, was die Gewöhnung vom Kinde zu fordern hat, ist im großen und ganzen nur dasjenige, was zur Erhaltung seines eigenen Daseins, sei es überhaupt, sei es in einer bestimmten Umgebung, notwendig ist. Demgegenüber sind die frühen Regungen des Eigenwillens unzweckmäßig und zumeist überhaupt grundlos und blind, und so ist es berechtigt, ja selbstverständlich, wenn die Erziehung darauf ausgeht, diese Regungen schlechthin zu unterdrücken und an ihrer Stelle die Anpassungstriebe zu stärken, ja, wo der Widerstand stärker wird, die Anpassung durch Strafen zu erzwingen. Anders aber, bedeutungsvoller und zugleich verwickelter, gestaltet sich der Gegensatz da, wo statt jener blind widerstrebenden Regungen deutlich bestimmte Richtungen der intellektuellen Anlagen oder des Willenslebens hervortreten, wo der eigene Wille des heranreifenden jungen Menschen mit mehr oder weniger Klarheit bewußt eigene Ziele anstrebt, die der Absicht der Erziehung zuwider sind. Hier erstehen der Entwicklung Schranken und Hemmnisse, welche der Erzieher mit den Mitteln der Gewöhnung offenbar nicht bewältigen kann, ja es stellen sich ihm nicht selten Rechte entgegen, die er nicht mißachten darf. Überall freilich, wo es Ausflüsse der Schwäche oder der Bosheit sind, welche er zu bekämpfen hat, wird er den Kampf rücksichtslos

und mit allen Mitteln der Strenge wie der Güte führen; aber es werden sich häufig genug Instinkte der Selbstbehauptung zeigen, denen ein natürliches Recht, sich auszuleben, an sich nicht abgesprochen werden kann, und die gleichwohl für die Zwecke des Erziehers Hemmnisse bilden. Denn diese Zwecke können auch bei der weisesten und liberalsten Erziehung niemals durch die Individualität des Zöglings allein bestimmt sein: sie sind immer zugleich aus allgemeinen Gesichtspunkten der Sitte, der Sittlichkeit und der Kultur überhaupt abgeleitet. Jedes Individuum wird für eine Gemeinschaft erzogen, in der es sich erhalten und betätigen soll; jede Erziehung also muß einen Ausgleich zwischen den Rechten der individuellen Eigenart und den Ansprüchen der Gemeinschaft anbahnen; sie darf jene Eigenart nicht mißachten und unterdrücken, aber sie darf dieselbe auch nicht in unbeschränkter Zügellosigkeit sich entfalten lassen: das erstere entwertet den Menschen für sich selbst, das zweite für die Gemeinschaft. Jede Erziehung also fordert von ihrem Zögling, daß er einen Teil seiner Individualität zugunsten der Gemeinschaft aufgebe. Der Widerstreit zwischen der ererbten Eigenart und den Eigenschaften, welche durch die Erziehung erworben werden sollen, erweist sich uns somit zugleich als Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft; er ist nicht nur im allgemeinen Sinne des Wortes praktischer, sondern auch im besonderen ethischer Natur. Denn alle ethischen Fragen laufen auf diesen Widerstreit und seinen Ausgleich hinaus, und den Zögling zu einem solchen Ausgleich zu führen, ist die Aufgabe jeder sittlichen Erziehung.

Aber der Gegensatz zwischen den egoistischen oder doch individualistischen Trieben und den Ansprüchen der Gemeinschaft ist nicht der einzige, welcher dem Erzieher zu schaffen macht. Auch innerhalb des Individuums stehen die eigenen Anlagen untereinander oft in einem nicht minder bedenklichen, ja gefährlichen Widerstreit. Am schärfsten tritt derselbe zwischen Gemütsleben und Intellekt hervor, und auch hier hat die sittliche Erziehung ausgleichend und gestaltend einzugreifen. Sie muß verhüten, daß Gefühls- und Willensimpulse die Herrschaft über den Verstand gewinnen, aber sie muß auch verhindern,

daß der Intellekt einseitig auf Kosten der Gemütsanlagen entwickelt werde, und kalte, teilnahmslose Rechner oder abgeblaßte und willensschwache Hamletnaturen entstehen. Aber auch noch innerhalb der intellektuellen Anlagen erheben sich kaum minder wesentliche Gegensätze: Verstand und Phantasie, Gedächtnis und Denkkraft sind von Natur bei den wenigsten Menschen im Gleichgewicht: es überwiegt immer eine oder die andere Anlage. Auch die Erziehung wird dem Rechnung tragen müssen; es wird ihr nicht gelingen, aus einem Phantasiemenschen eine Verstandesnatur, aus einem Rechentalent einen Künstler zu machen. Ebenso verkehrt aber wie ein solcher Versuch wäre es, eine Universalität der Ausbildung anzustreben, welche die Natur dem Menschen durchschnittlich nun einmal versagt hat: die Schwerkraft muß und soll auch bei hoch entwickelten Geistern auf einer bestimmten Seite ihrer Veranlagung ruhen. Aber doch wird der Erzieher dafür zu sorgen haben, daß über dieser einen Seite die anderen nicht sämtlich verkümmern, daß ein, freilich individuell verschiedenes, Gleichgewicht hergestellt wird: und dies ist recht eigentlich die Aufgabe der intellektuellen Erziehung. Die Schwierigkeit, mit der dieselbe zu kämpfen hat, beruht zumeist weniger auf der Einseitigkeit der Veranlagung als darauf, daß der Mensch von Natur nur das gerne treibt, wozu ihn seine Anlage befähigt, jede andere Beschäftigung aber mit Gleichgültigkeit oder Abneigung zu behandeln pflegt. Die angeborene ererbte Anlage tritt hier als Hemmnis für die weitere Entwicklung auf. Dieses Hemmnis, jene Abneigung soll die Erziehung den jungen Menschen überwinden lehren; sie soll ihm das Streben und die Kraft erwecken, zwar nicht einen universell umfassenden, aber doch immerhin einen weiteren Kreis des Wissens und Könnens zu bewältigen und sich eigen zu machen.

Selbstbehauptung und Anpassung, Eigenwille und Gemeinschaftsinteresse, Willensleben und Verstandesherrschaft, Einseitigkeit der intellektuellen Anlagen und allgemeine Kultur: wenn diese Gegensätze — in konkreten Einzelfällen natürlich, nicht etwa als Abstraktionen — dem Zögling zum Bewußtsein kommen, wenn es sich für ihn darum handelt, eine bestimmte

Willensrichtung bewußt zu ergreifen und zu betätigen, dann reicht die Macht der Gewöhnung nicht mehr aus, und die höhere Erziehung wird zum Bedürfnis. Denn was jetzt von dem jungen Menschen verlangt wird, ist Willensentscheidung, Kampf gegen die eigene Natur, Selbstüberwindung. Diese aber ist nur zu erreichen, wenn er selbst die Ziele kennt und versteht, für die er kämpfen und überwinden soll: ihm diese Ziele zu zeigen, ihn zum Kampf für dieselben zu spornen und zu rüsten, das ist die Aufgabe der höheren, der eigentlichen Erziehung.

Vom Gehorsam.

Laura Frost. Aus unsern vier Wänden. 2. Folge. Leipzig. B. G. Teubner.

Wenn von irgend jemand die Frage gestellt wird, ob in heutiger Zeit, wo so vieles in der Erziehung von neuen Gesichtspunkten aus betrachtet und geregelt wird, ob in dieser heutigen Zeit die Kinder noch zum Gehorsam erzogen werden sollen, so muß diese Frage ohne weiteres und ohne jede Einschränkung mit „Ja“ beantwortet werden. Ja, die Kinder sollen zum Gehorsam erzogen werden. Sie sollen den Eltern und Erziehern gehorchen, sie sollen den Lehrern, später den Vorgesetzten gehorchen; sie müssen schließlich während ihres ganzen Lebens den Forderungen, die dieses Leben stellt, gehorchen. Daher ist es durchaus notwendig, daß sie zum Gehorsam erzogen werden.

Nun spricht man aber von verschiedenem Gehorsam, von blindem Gehorsam und von freiem Gehorsam. Im ersten Fall fügt sich das Kind ohne weiteres Nachdenken der Autorität der Eltern, im zweiten Fall ist es sich dessen bewußt, aus welchen Gründen es dies oder das tun soll. Mit Rücksicht auf diese Verschiedenartigkeit des Gehorsams wird die Frage nunmehr lauten: Soll das Kind zu blindem Gehorsam erzogen werden? Oder soll es in freiem Gehorsam aufwachsen?

Oder anders gefaßt: Soll der Gehorsam an sich das endgültige Ziel der Erziehung sein? Oder soll der Gehorsam das Mittel sein, um das Kind zur Selbstverantwortlichkeit zu erziehen?

Früher gab es diese Fragen nicht. Da hatten die meisten Eltern ein so starkes Überlegenheitsbewußtsein, daß sich die Unterordnung des Kindes dabei von selbst ergab. So unbedingt und bestimmt, wie der Befehl gegeben wurde, so unbedingt

hatte das Kind ihn auszuführen. Es verstand sich für beide Teile ganz von selbst, daß, was Vater und Mutter sagten, auch immer das Richtige war; und verhielt es sich wohl einmal anders, so daß es dem Kinde selbst wunderlich vorkam, so dachte es doch nicht weiter darüber nach, oder nur in dem Sinne, daß es der Eltern Absicht wohl nicht recht klar verstanden habe. Die Kinder trugen also das Gefühl von ihrer absoluten Unterordnung unter Willen und Befehl der Eltern in sich und die Eltern das Bewußtsein ihrer totalen Überlegenheit. Dieses Bewußtsein, immer nur das Rechte zu verlangen, einen etwaigen Irrtum von vorneherein gar nicht in Erwägung zu ziehen, gab ihren Worten die große Sicherheit und schuf ihnen die feste Autorität den Kindern gegenüber.

Wenn Vater und Mutter auch heute noch diese feste Überzeugung von der steten Richtigkeit ihres Denkens und ihrer Befehle haben, so haben sie damit auch heute die Fähigkeit, ihr Kind zum absoluten Gehorsam zu erziehen. Und niemand wird sich dem freundlichen Eindruck verschließen können, den ein solches widerspruchsloses, patriarchalisches Familienverhältnis hervorruft. Wenn die Kinder lange erwachsen sind, wenn sie selbst schon Kinder haben, werden sie sich noch immer in rücksichtsvoller Unterordnung unter die Autorität der Eltern beugen.

Wie aber stellt sich die Aufgabe der Erziehung zum Gehorsam, wo diese Vorbedingungen fehlen?

Es ist eine feststehende Tatsache, daß heutzutage viele Eltern und Erzieher nicht mehr das Unfehlbarkeitsbewußtsein von früher in sich tragen. Auf allen Gebieten des Lebens und darum auch der Erziehung sind die Zustände bedeutend schwieriger geworden, und gerade Erzieher, die es recht ernst mit ihrer Aufgabe nehmen, werden sich oft zweifelnd fragen: Tue ich hier auch recht? Oder sollte ich es lieber anders verlangen? Zur selben Zeit kommt von Seiten des Kindes anstelle seines unbedingten Gehorsams die zögernde Frage: warum? — Oft wird dieses fragende Warum, wenn es so in die eigenen Bedenken des Erziehers hineintönt, diesem eine willkommene Gelegenheit sein, sich selbst über die Zweckmäßigkeit seines

Befehls klar zu werden; oft wird es ihm auch lästig werden, dieses ewige „Warum“? Denn wenn man ihm einmal nachgegeben hat, einmal ihm freundlich geantwortet, so hat man damit ungezählte andere Fragen hervorgerufen. Unerschöpflich ist die Wißbegier des Kindes; aufmerksam sehen seine fragenden Augen auf Vater und Mutter, die ihm die Erklärung geben sollen.

Aber das Kind soll doch gehorchen! Es soll schnell gehorchen! Und anstatt dessen kommt es mit seinem Warum! Wäre es nicht doch besser, es fragte gar nicht? — Wäre es nicht viel bequemer für Erzieher und Kind, wenn ein für allemal keine Fragen gestattet wären und der Befehl einfach sofort zur Ausführung zu kommen hätte? — Kein Disputieren, keine verschiedene Ansicht träte dann hervor. Selbst wenn auch einmal etwas Unrichtiges befohlen wäre, — das Kind hat doch keine Verantwortung dafür; und wenn es nicht soviel denken dürfte, hätte es eine leichtere, harmlosere Kinderzeit. Ob nicht doch die Erziehung mit Hilfe des absoluten Gehorsams trotz etwa vorkommenden Irrens für Erzieher und Kind als leichter und angenehmer vorzuziehen wäre?

So gern man dieser Frage vielleicht auch zustimmen und ihre Berechtigung vertreten möchte, so lassen sich doch durch einen einfachen Beschluß weder die Zweifel des Erziehers, noch die Warumfragen des Kindes aus der Welt schaffen. Sie sind tatsächlich vorhanden und man hat darauf Rücksicht zu nehmen und sich mit ihnen abzufinden. Auch kommt es der Erziehung nicht zu, nach Werten wie „Bequemlichkeit“ und „Erleichterung“ ihren Weg zu bestimmen, sondern es soll ihr das Ziel, das sie erreichen will, jederzeit vor Augen stehen und mit den besten Mitteln erstrebt werden. Dieses Ziel ist die Entwickelung des unselbständigen gehorsamen Kindes zu einem selbständigen, selbstverantwortlichen Menschen. Goethe sagt einmal: „Die beste Regierung ist die, die uns lehrt, uns selbst zu regieren.“ So ist es auch mit der Erziehung: „die beste Erziehung ist die, die uns lehrt, uns selbst zu erziehen.“ Nur das, was für das Kind das Bessere ist, nur das darf in fraglichen Fällen die Entscheidung geben. Leichter ist es vielleicht für den Erzieher, das Kind durch die Übermacht seines Willens zum absoluten

Gehorsam zu erziehen; aber etwas ungleich Größeres tut er ihm an, wenn er es selbst denken lehrt.

Große Pädagogen haben diese Ansicht vertreten. So sagt Herbart: „Der erste notwendige Gehorsam gründet sich auf die Überlegenheit des Erziehers gegenüber der Hilflosigkeit des Kindes. Später soll das Kind nicht bloß aus Gehorsam tun, sondern weil es die Notwendigkeit erheischt.“ Und ein Wort von Basedow heißt: „Die zarte Jugend ist die Zeit des blinden Gehorsams. Nach Jahren kommt eine andere, in welcher es nützlich ist, nach und nach alle eure Befehle in ernsthaften Rat zu verwandeln.“

Man führt das Kind zum selbständigen Denken, wenn man es teilnehmen läßt an des Erziehers Überlegungen, an seinen Beweggründen, etwas zu erlauben oder zu verbieten. Dadurch erkennt es die Berechtigung des Verbots und die Überlegenheit, das heißt das Besserwissen des Erziehers und fügt sich ein andermal gern, auch ohne zu fragen. Denn es weiß, da herrscht keine Willkür, da gibt es nur notwendige Gründe. Dabei bildet sich gleichzeitig seine eigene kindliche Vernunft und sein eigenes Verantwortlichkeitsgefühl. Verbietet man zum Beispiel einem Knaben den Verkehr mit einem andern Knaben ohne Angabe von Gründen, so wird in neunundneunzig von hundert Fällen die Lust doppelt groß sein, gerade mit diesem Knaben zu verkehren, und das Kind wird dem Befehl nicht gehorchen. Sagt man ihm dagegen, daß man Zeuge war, wie jener Junge Tiere quälte oder ein schwaches Kind mißhandelte, und daß man solchen feigen Jungen nicht als Freund seines Kindes sehen möchte, so wird das in den meisten Fällen seine Wirkung nicht verfehlen. Durch stufenweise Erkenntnis lernt das Kind sich allmählich selbst die Gründe und Notwendigkeiten für sein Handeln suchen und erzieht sich auf diese Weise zur Selbstverantwortlichkeit.

Dazu kommt auch für die fügsamen Kinder, die sich leiten und befehlen lassen, ohne darüber nachzudenken, warum und wozu, die Zeit, daß sie dieses wissen wollen. Das Wort, „weil ich es will“, hat auch seine Zeit. Und fragen sie nicht von selbst, so ist es die Pflicht der Eltern, sie darauf hinzuleiten. Nicht immer findet sich später, wenn sie, erwachsen aus der Hand

von Vater und Mutter ins Leben treten, ein Weiserer, der ihnen in jeder Sache sagt, was nun zu tun sei; nicht immer umgibt sie ein großer Familienkreis in erreichbarer Nähe. Das Leben verstreut den Einzelnen oft weit in die Fremde, fern von den Seinen. Da muß er beizeiten gelehrt werden, über alles, was er tut, nachzudenken und für alles, was er tut, Selbstverantwortlichkeit zu empfinden.

Wo also ein Kind, und sei es auch noch sehr jung, fragt: warum? da soll man es nicht zurückweisen mit dem oft gehörten Wort: „Du hast nicht zu fragen, du hast nur zu gehorchen," sondern man soll ihm richtig, für sein Verständnis passend, antworten. Es kommt so voll Vertrauen zum ersten Mal mit seiner Frage; wer steht ihm dazu näher, als Vater und Mutter? Es meint gar nichts Böses dabei, sondern fragt nur — oft aus Wißbegier, weil es klug ist; oft zum Scherz, weil es lustig ist; oft vielleicht auch, weil es noch ein klein wenig zögern will — wer kennt alle die Beweggründe, die ein Kind beeinflussen! Nur unartig ist es nicht! Das wird es erst, wenn ihm seine Frage als eine Unart aufgefaßt und demgemäß beantwortet wird. Dann steht es vor einem Rätsel; „wenn ich nur frage — was ist dabei unartig?" „Es ist schwer, Kind zu sein," sagt Carmen Sylva; „das habe ich immer gefunden! Die Großen sehen die Welt so ganz anders als die Kleinen, und da ist es für die Kleinen schrecklich schwer, es den Großen recht zu machen. Sie finden immer Verbrechen, wo man an gar nichts gedacht hat, und dann stürzen die Strafen über einen herein, und man kann sich nicht einmal verteidigen, denn verteidigen wird nicht gestattet, das gilt für eine Ungezogenheit."

Wird also das Kind mit seiner Frage zurückgewiesen, als hätte es damit etwas Unrechtes getan, so entscheidet es sich seinem Temperament gemäß. Das schwächere, fügsame fragt nicht mehr, sondern zieht sich verschüchtert in sich selbst zurück und stellt in den meisten Fällen die eigene Gedankenarbeit ein, um sie vielleicht später, auf den eigenen oder des Erziehers Wunsch, wieder aufzunehmen. Das geistig Stärkere fragt weiter, und wenn es damit immer wieder zurückgewiesen wird, so entwickelt sich leicht bei ihm Trotz und Ungehorsam. Es handelt

sich meistens um die stärker beanlagten Naturen, die durch den freien Gehorsam dem Einfluß des Erziehers erhalten bleiben. Selbstverständlich sind Fragen, die ein unartiges Kind stellt in der Absicht, den Erzieher zu ärgern, einer anderen Behandlung zu unterwerfen; sie sind einfach zurückzuweisen.

Wenn man nun die am Anfang aufgestellte Frage „Soll das Kind in blindem oder in freiem Gehorsam erzogen werden?“ wiederholt, so läßt sich darauf immerhin trotz der angeführten Überlegungen keine einfache Weisung für die ganze Menschheit erteilen. Keine Arbeit ist so sehr der individuellen Betrachtung unterworfen, wie die Erziehungsarbeit. Es handelt sich in demselben Maße um die Individualität des Erziehers, wie um die des Kindes, um das Vermögen des Erziehers, dies oder das zu können, wie um des Kindes Anlagen, einer Sache so oder anders gegenüberzutreten. Die Hauptsache ist, daß das Kind überhaupt zum Gehorsam erzogen wird und damit lernt, bescheiden zu sein und sich unterzuordnen. Von diesen guten Eigenschaften merkt man in der heutigen Kinderwelt sehr wenig; dafür sieht man umsomehr kleine Herren und Tyrannen in den Familien und bewundert die Eltern, die sich das gefallen lassen, weil sie glauben, sie dürften die berechtigte „Eigenart“ und den „Willen“ des Kindes in der Entwickelung nicht stören. Es ist unglaublich, was einzelne Mütter und auch Väter sich darin leisten.

Mir saß einmal in der Elektrischen eine junge Mutter mit ihrem etwa sechsjährigen Töchterlein gegenüber. Die Mutter in bescheidener Haltung, das Kind desto selbstbewußter. „Wollen wir jetzt in die Junkerstraße gehen oder in die Konditorei, mein Liebling?“ fragte die Mutter leise und sah zärtlich zu der kleinen Tochter herab. Diese lehnte sich noch etwas übermütiger zurück, schaute gelangweilt über ihre kleine Nase hinweg ins Weite, ohne den Blick der Mutter zu erwidern und antwortete kurz: „Konditorei!“ „Wie du willst, mein süßes Kind,“ hörte ich die Mutter sagen.

Was will solche Erziehung bedeuten? Welches Resultat kann sie bringen?

Ein Kind, das nur einigermaßen zum Gehorsam erzogen ist, zur Unterordnung unter den Willen eines Erwachsenen, wird

sich nicht in dieser Weise benehmen. Aber ebenso wenig hätte sich die Mutter so benommen, wenn sie in ihrem Kinde das gesehen hätte, was es in Wirklichkeit ist, nämlich ein kleines noch ganz dummes Geschöpfchen, das sie mit fester Hand auf dem rechten Weg zu halten hat.

Wohl müssen Vater und Mutter ihr Kind mit rechter Liebe umfangen; sie müssen diese Liebe nicht nur im Herzen tragen, sondern sie auch täglich und stündlich beweisen. Das Kind muß es fühlen und wissen, daß es an das Herz der Eltern gehört und jederzeit mit seinen Freuden und Bekümmernissen dorthin kommen kann. Aber unter dieser Liebe ist nicht jene, heute recht häufige Verzärtelung verstanden, die man nicht Liebe, sondern Schwäche nennen müßte, die dem Kinde alles gestattet; sie erzieht es leicht zum kleinen Familientyrannen. Das Kind muß es ebenso jederzeit wissen, daß über ihm einer ist, dem es sich unterzuordnen, dem es zu gehorchen hat; daß eine feste Hand da ist, die es leitet und der es folgen muß; die es zwar gern gewähren läßt, wenn es nichts Unrechtes tut, die aber im andern Fall auch nicht zögert, es ganz entschieden von seinem Vorhaben zurückzuhalten und es auf einen andern Weg zu lenken. Aber ebenso muß das Kind es auch empfinden, daß diese Hand nicht von Willkür und Laune gelenkt wird, daß sie nicht einmal liebkost und das andere Mal straft, wie es ihr gerade paßt, sondern daß ein verständiger und gerechter Wille sie leitet.

Die beste Eigenschaft, die ein Kind haben kann, ist der Gehorsam; und jede gute Erziehung wird nach diesem Resultat streben müssen. Die sicherste Gewähr zur Erreichung dieses Resultats liegt darin, wenn dem Kinde so wenig wie möglich befohlen, dieses wenige aber konsequent festgehalten wird. In meinem Buche „Aus unsern vier Wänden“ habe ich Ausführlicheres darüber gesagt; hier kam es mir nur darauf an, die beiden Arten des Gehorsams und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu unterscheiden.

Hat man das Kind zu freiem Gehorsam erzogen und auf diese Weise sein Selbständigkeits- und sein Selbstverantwortlichkeitsgefühl entwickelt, so hat man damit die Basis gewonnen,

auf der sich in spätern, schwierigen Zeiten die Eltern mit den erwachsenen Kindern auch bei verschiedenartiger Lebensanschauung zusammenfinden. Nicht Autorität und Pietät stehen dann einander gegenüber, wie bei dem patriarchalischen Verhältnis, sondern es stehen Freunde nebeneinander, Ratsuchende und Ratgebende.

Man kann darüber streiten, welches von beiden Verhältnissen das schönere ist, das patriarchalische oder das freundschaftliche; eine restlose Übereinstimmung wird sich nicht erzielen lassen. Aber wenn man durch seine individuelle Auffassung des Gehorsams und die daraus folgende Erziehung dazu nur eins von beiden in Frieden und Liebe erreicht hat, so hat man schon allen Grund, recht glücklich darüber zu sein.

Die Erziehung der Sinnesorgane.

Fr. Scholz. Die Charakterfehler des Kindes. Neu herausgegeben von Johann Trüper. Leipzig. Eduard Heinrich Mayer.

Vorstellungen gelangen in den Geist nur durch die Sinne, was als bekannt vorausgesetzt werden darf. Wie ausschließlich dies zu verstehen ist, erkennt man deutlich, wenn man sich den Zustand des Geistes, wie er nach Ausschaltung eines Sinnes sich gestaltet, vergegenwärtigt. Nehmen wir z. B. den Gesichtssinn! Derselbe vermittelt im Verein mit dem Tastsinn die Vorstellung des Räumlichen, des im Raume sich Darstellenden. Dem Blindgeborenen müssen demnach Vorstellungen dieser Art, soweit der Gesichtssinn zu ihrer Bildung beiträgt, verschlossen bleiben. Allerdings erwirbt er sich durch den Tastsinn genügende Vorstellungen von Größe und Gestalt der Körper, aber doch nur soweit sie in den Bereich seiner Hände gelangen. Von entfernten und großen Gegenständen kann er keine Vorstellung gewinnen. Die Anschauung der unbegrenzten Ferne, des gestirnten Himmels, die imposanten Maßverhältnisse, wie sie uns Natur und Kunst, vor allem die Architektur bieten, sind ihm nicht zugänglich. Hiermit wird aber seiner Seele die Vorstellung des Erhabenen überhaupt geraubt, auch des geistig Erhabenen. Denn die Vorstellung abstrakter Begriffe ist von dem Vorhandensein anschaulicher Begriffe abhängig. Auch die Vorstellung des Schönen ist ihm verkümmert. Was sich dem Sehenden mit einem Blicke auftut, die Schönheit und das Ebenmaß der Linien, kann er sich nur mühsam und unvollkommen mit Hilfe des Tastsinnes erwerben. So sind seiner Phantasie, wie seinem Willen, gewisse feste Grenzen gesteckt. In der Kunst, sei es nun Poesie oder bildende Kunst, wird er nie das Höchste erreichen können, weil

er es nicht empfindet. Vielleicht macht hier nur die Musik eine Ausnahme, weil sie durch den Gehörsinn vermittelt wird. Seine Entschlüsse und Strebungen aber können zwar gut, lobenswert, sogar entsagungsvoll sein, werden sich aber, auch abgesehen von der physischen Behinderung, niemals zu erhabener Größe aufschwingen können, gleichfalls weil ihm die Vorstellung davon fehlt. Dem Blindgeborenen fehlt auch die rechte Vorstellung des Lichtes und die der Farbe gänzlich. Daher kann sich seine Seele auch nicht zur Sonnenhöhe begeisterungsvoller Freude erheben. Seine Stimmung ist, vielleicht ein Glück für ihn, still, freundlich, gehalten, aber in gleichmäßig graue Färbung getaucht.

Körperliche und geistige Sehschärfe stehen in einem gewissen Zusammenhange. Wie es eine optische Kurz- und Weitsichtigkeit gibt, so kennen wir auch geistig kurz- und weitsichtige Menschen. Ausdrücklich möge jedoch hier bemerkt werden, daß mit diesen Worten weder unbedingter Tadel, noch unbedingtes Lob, sondern zunächst nur ein Vergleich ausgedrückt werden soll. Der Kurzsichtige kann nicht in die Ferne sehen, sieht aber dafür in der Nähe desto schärfer, der Weitsichtige nimmt die entferntesten Gegenstände wahr, es kostet ihn aber Mühe, seinen Blick nahen Gegenständen anzupassen. Ähnlich ist es auf dem geistigen Gebiete. Der geistig Kurzsichtige strebt nicht ins Weite, sein Horizont ist beschränkt, umfassende, weltbewegende Pläne sind ihm fremd. Dafür ist sein Blick für naheliegende Verhältnisse geschärft. Er ist ein guter Beobachter, dessen Scharfsinn nichts, was im Bereiche seiner geistigen Sehkraft liegt, entgeht, ein fleißiger, gewissenhafter Arbeiter. Auch sein Gefühlshorizont ist nicht weit. Er liebt die Seinigen, sogar mit Innigkeit, ist auch wohltätig und mitleidig, wenn ihm Elend persönlich nahe tritt, aber für das allgemeine Wohl, für Volksbeglückung und Menschheitsideale ist er nur schwer zu haben. Wenn er solchen Antrieben folgt, so geschieht es nicht aus seinem Innern heraus. — In seiner Spezialwissenschaft kann es der geistig Kurzsichtige infolge seines Fleißes und seines Scharfblickes zur vollen Höhe bringen. Aber von anderen Fächern schließt er sich gerne ab. Er bringt ihnen kein Interesse entgegen, weil seine Sehkraft nicht so weit reicht. Der geistig

Kurzsichtige ist also immer einseitig, und sein Urteil beschränkt, weil immer nur das Nächstliegende in Betracht gezogen wird. Er sieht den Wald vor Bäumen nicht. Auf ihn paßt das Schillersche Wort:

„In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.“

Ganz anders der geistig Weitsichtige! Mit umfassendem, weitausschauendem Blicke mustert er Höhen und Tiefen, seine Pläne sind tief angelegt, sein Herz erwärmt sich für alles Gute, Edle, Schöne und Erhabene. Aber nicht in gleicher Weise umfaßt sein Blick auch das Naheliegende. Er schätzt das Kleine oft zu gering, vernachlässigt es, weil er glaubt, es komme nicht so viel darauf an, und ist mehr mit Aufstellung von Plänen, als mit fleißiger Ausführung, die er gern andern Händen überläßt, beschäftigt. Er vergreift sich oft in den Mitteln und läuft Gefahr, ganz zu scheitern. Den Seinigen, obgleich er sie innig liebt, widmet er nicht immer die gehörige Sorgfalt, weil sein Geist immer mit anderen Dingen beschäftigt ist. Auch das gemütliche Interesse, welches er den Dingen entgegenbringt, ist ein anderes, als beim Kurzsichtigen. Der letztere kann kleinlaut und rechthaberisch sein, er scheut vor keinem Streite zurück, aber dafür verteidigt er seine Sache auch mit Geschick und Ausdauer. Der Weitsichtige dagegen legt keinen allzu großen Wert darauf, ob ihm ein anderer Recht gibt oder nicht. Er ist kleinen Dingen gegenüber indifferent und gibt sie zum Schaden der Sache, und noch weniger sich selbst zum Nutzen, oft ohne Not preis.

Hier sind nur die Extreme geschildert. Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, daß viele Übergänge vorkommen. Im allgemeinen darf man annehmen, daß das männliche Geschlecht mehr zur Weitsichtigkeit, das weibliche mehr zur Kurzsichtigkeit neigt. Nur selten wird ein Mann zu finden sein, der dasselbe in liebevoller Sorgfalt um das Kleine im Leben, dasselbe warme Herzensinteresse für nächstliegende Dinge aufbringt, wie die Frau — selten aber auch eine Frau, deren Blick zu den fernsten und höchsten Sternen reicht. Als ein geistiger Defekt ist es zu bezeichnen, wenn jemand übersichtig das Nächste ver-

nachlässigt und vielgeschäftig darüber hinausgreift, ohne sich doch wirklich großen Dingen zuzuwenden. Man findet dies bei manchen Frauen, die ihre Familie vernachlässigen, um in allerhand Vereinen zu wirken. Als große, vielvermögende und wichtige Menschen aber erkennen wir die, welche kurzsichtig und weitsichtig zugleich sind. Hat sie Gott auf den rechten Platz gestellt, so gestalten sie die Welt um. Cäsar und Napoleon I. waren solche Männer, denen man nachrühmt, daß sie bei ihren weltumfassenden Plänen auch Meister im Kleinen gewesen seien. Aber ganz richtig ist die Mischung doch wohl nicht gewesen. Denn der eine ging an seiner Kurzsichtigkeit, der andere an seiner Weitsichtigkeit zugrunde.

Die Aufgabe der Erziehung ist: sehen lehren! Nur indem wir einen Gegenstand ganz in uns aufnehmen, können wir eine wirklich klare und erschöpfende Vorstellung von ihm gewinnen. Die Gabe, zu sehen, ist sehr verschieden ausgeteilt. Es gibt Menschen, die sofort jede Einzelheit eines gesehenen Dinges in sich aufnehmen, festhalten und jederzeit auch durch das Erinnerungsvermögen in der ursprünglichen Frische wieder hervorholen können. Deren Vorstellungen behalten etwas geradezu Plastisches und Farbenreiches. Andere sehen und behalten von allem nur die Umrisse, und ihre Erinnerungen sind deshalb auch nur blaß und schemenhaft. Es scheint, als ob die Gewohnheit, viel zu denken und sich in abstrakten Vorstellungen zu ergehen, der Fähigkeit zum körperlich geistigen Schauen konkreter Dinge hinderlich wäre. In der Kindheit allerdings, die noch nicht von des Gedankens Blässe angekränkelt wird, ist letztere am stärksten vorhanden, während sie im späteren Alter mehr und mehr abnimmt. Deshalb haften auch Kindheitserinnerungen am tiefsten und längsten, weil sie die schönsten und farbenreichsten von allen sind. Trotzdem gibt es Kinder genug, die man erst sehen, kurzsichtig und weitsichtig zugleich sehen lehren muß, weil sie sonst oberflächlich über alles hinwegschauen und keine bleibenden Eindrücke gewinnen. Ihr Geist bliebe leer, trotz alles Gesehenen, und ihr Erfahrungsschatz arm. Denn Erfahrungen machen, heißt viel erleben, und viel erleben heißt, viel in seinen Geist aufgenommen haben.

Man lehrt das Kind sehen, indem man es anhält, den betrachteten Gegenstand nicht bloß als Ganzes, sondern auch in seinen Teilen zu betrachten. Es muß die physikalische Beschaffenheit, Größe, äußere Gestalt, Farbe, Konsistenz, Schwere und Wärme kennen lernen, es muß sich über dessen äußere Lebensbedingungen, ob lebendig oder leblos, ob in Ruhe oder in Bewegung, klar werden, und zwar so klar, daß es sich darüber aussprechen kann. Das ist der Zweck des sogenannten Anschauungsunterrichtes, einer der größten Errungenschaften der Pädagogik des neunzehnten Jahrhunderts im Gegensatz zu der alten scholastischen Erziehungsmethode, die den Geist nur dialektisch drillte. Mit solchem Anschauungsunterricht braucht man übrigens nicht auf die Schule zu warten, schon ganz früh in der Kinderstube kann er begonnen werden.

Auch das Gesehene rasch in sich aufnehmen, soll man lehren. Die Gaben sind freilich auch hierin ganz verschieden ausgeteilt. Doch kann man es durch Übung weit bringen in solcher Fertigkeit. Ein bekannter Taschenspieler erzählt, daß er sich mit seinem Sohne geübt habe, vor einem Schaufenster mäßig raschen Schrittes vorübergehend, so viel verschiedene Gegenstände als möglich zu sehen und so zu behalten, daß sie nachher nicht bloß aufgezählt, sondern auch beschrieben werden konnten. Das erste Mal sei ihm das nur bei zehn Gegenständen geglückt, durch Übung aber sei er dahin gekommen, über fünfzig in sich aufzunehmen.

Endlich soll man Kinder nur Schönes sehen lehren. Denn am ästhetisch Schönen bildet sich, wie wir schon gesehen haben, auch Gefühl und Empfänglichkeit für das moralisch Schöne und Gute. Kinder haben viel Verständnis für das Komische, und wenn das auch immerhin noch als normale Geisteseigenschaft gelten mag, so darf doch die Neigung dazu nicht überwuchern und nicht in Spottlust oder Persiflage ausarten. Deshalb sind auch, was übrigens einsichtsvolle Eltern und Erzieher längst eingesehen haben, Karrikaturen zu verwerfen, weil sie das Gefühl für die Erhabenheit des Schönen und für die Würde der menschlichen Natur abstumpfen.

Wie das Auge, so soll auch das Ohr geübt werden. Während man sich vor widrigen oder unerwünschten Gesichtseindrücken durch Schließen der Augen schützen kann, steht das Ohr jederzeit, auch im Schlafe, allen Gehörseindrücken offen. Dies würde unerträglich sein, wenn wir nicht die Fähigkeit besäßen, unsere Aufmerksamkeit so vollständig von allen Sinneseindrücken abzulenken, daß wir sie überhaupt gar nicht erst wahrnehmen. Man kann den Satz auch umkehren und sagen: zu jeder Sinneswahrnehmung gehört Aufmerksamkeit. Ohne Aufmerksamkeit würden wir weder sehen, noch hören, noch schmecken, noch riechen, noch fühlen. Vergleicht man die Sinnesapparate mit telegraphischen Leitungen, bei denen das äußere Sinnesorgan die Aufgabestation, der Nerv die Leitung und die Zentralstelle im Gehirn die Endstation darstellt, so vertritt Aufmerksamkeit die Stelle des Beamten, der die Depesche abnimmt. Ist derselbe nicht zugegen, so verläuft die Leitung in nichts, und die Depesche geht verloren. In wie geringem Umfange wir aber den unaufhörlich auf uns einstürmenden Sinneseindrücken unsere Aufmerksamkeit schenken, lehrt uns schon die oberflächlichste Beobachtung. Wir sind umgeben, wir schwimmen förmlich in einem Meere von Sinneseindrücken, aber nur die wenigsten davon nehmen wir wahr. Wir fühlen nicht die Kleider, die wir tragen, nicht den Fußboden, den wir treten, wir sehen nicht die Dinge, deren Lichtstrahlen unaufhörlich auf unsere Netzhaut fallen, die fortwährend unser Trommelfell erschütternden und von ihm fortgepflanzten Schallwellen erregen keine Gehörswahrnehmung. Nur wenn wir unsere Aufmerksamkeit besonders darauf richten oder dieselbe durch ausnahmsweise heftige und ungewohnte Eindrücke geweckt wird, nehmen wir die Außendinge wirklich wahr, kommen uns die Sinneswahrnehmungen wirklich zum Bewußtsein. Zur Erhaltung des Gleichgewichts unserer Seele ist dies auch notwendig. Wir würden in dem Ozeane untergehen, wenn wir nicht einen bestimmten festen Kurs innehielten. Deshalb könnte man es eine weise Einrichtung nennen, daß wir unsere Aufmerksamkeit zur Zeit immer nur auf einen Gegenstand richten oder, was dasselbe sagen will, nur *eine* bewußte Vorstellung bilden können. Man kann nicht zu gleicher Zeit sehen

und hören, immer kann nur von einem Nacheinander, niemals aber von einem Nebeneinander beider Sinneswahrnehmungen die Rede sein. Es ist eine den Astronomen längst bekannte Tatsache, daß sich bei Beobachtungen von Sterndurchgängen, die nach dem Schlage eines Uhrwerks bestimmt werden sollen, zwischen der berechneten und der wirklich wahrgenommenen Durchgangszeit stets ein sehr kleiner, aber doch meßbarer Unterschied findet, der eben aus dem Umstande, daß beide bewußte Sinnesanschauungen nicht zu gleicher Zeit, sondern nacheinander gemacht werden, zu erklären ist.

Hören heißt also: aufmerken. Man lehrt ein Kind hören, indem man seine Aufmerksamkeit fortwährend anruft. Nun ist das Gehör der vergeistigtste Sinn von allen — Vernunft kommt ja auch von vernehmen her — und es kostet hier eine viel größere Anstrengung, die Aufmerksamkeit auf ihren Platz zu bannen, als dies z. B. beim Gesichtssinn der Fall ist. Deshalb fällt dem Kinde aufzumerken, und gar längere Zeit auf Gehörtes zu merken, so schwer; erscheint doch selbst der geschulten Kraft des Erwachsenen ein länger als halbstündiger Vortrag oft schon zu anstrengend. Deshalb ist es eine der ersten, übrigens wohl kaum irgendwo noch verkannten Forderungen der Schulgesundheitspflege, den Schüler nicht zu lange hintereinander hören zu lassen, sondern ihm Abwechslung zu gewähren.

Wie das Auge den Raum durchmißt, so durchmißt das Ohr die Zeit, und ähnlich, wie wir Maßentfernungen durch das Auge abschätzen lernen, lernen wir auch Zeitunterschiede mittels des Gehörs taxieren. Hierauf beruht die Eigenschaft des musikalischen Gehörs, welches im Grunde nichts anderes ist, als die unmittelbare Wahnehmung von den Zeitunterschieden in den Schwingungen der Saiten. Musikalisches Gehör, d. h. die Fähigkeit zu solcher Wahrnehmung, ist meist angeboren, kann aber auch dort, wo es schlummert, durch beharrliche Übungen geweckt werden. Schon aus diesem Grunde allein, ganz abgesehen von dem Genuß, den jede Kunstübung bringt, ist es löblich, Musik bei der Erziehung nicht zu vernachlässigen. Denn auch hier heißt den Sinn schärfen: den Geist verfeinern. Vor Übertreibung der Art, daß, um nur der Mode zu huldigen, talentlose Kinder viele Jahre

lang lediglich zur Erlernung einiger technischer Fertigkeiten, die an sich gar keinen erziehlichen Wert haben, an den Klavierbock gespannt werden, sind einsichtsvolle Eltern wohl sicher.

Als menschliche Verkehrsmittel sind Gehör und Sprache untrennbar miteinander verbunden. Durch die gehörte Sprache werden uns die Vorstellungen anderer übermittelt, und durch die gesprochene Sprache geben wir unsere eigenen wieder. Ohne Gehör fehlt dem Menschen auch die Sprache, oder sie ist nur im Verhältnis zu ihm entwickelt; taub Geborene bleiben deshalb auch taubstumm. Je besser aber das Gehör ausgebildet ist, desto höher steht auch die Fähigkeit zu sprechen. Eltern und Lehrer werden es fast stets bestätigt finden, daß unaufmerksame, flüchtige und zerstreute Kinder zugleich auch schlecht und undeutlich sprechen. Richtig, laut und deutlich sprechen lehren hilft also auch hören lernen, weil es die Aufmerksamkeit aufruft. Umgekehrt drückt dieses Verhältnis das französische Sprichwort aus: Bien écouter c'est presque répondre — gut zuhören ist schon die halbe Antwort. Schon aus diesem Grunde allein ist auf den Unterricht im Sprechen der höchste Wert zu legen, ganz abgesehen davon, daß der Sprache, als dem eigentlichen Wahrzeichen des Menschentums, schon von selbst die höchste Würde und Vornehmheit innewohnt. Aber nicht erst in der Schule, sondern schon in der Kinderstube muß der Unterricht begonnen werden.

Auch die Zunge kann geübt werden. Allerdings sollen wir unsere Kinder nicht zu Feinschmeckern erziehen, und einem wählerischen Kinde muß diese Unart abgewöhnt werden. Anderseits aber läßt es sich nicht leugnen, daß geistige Regsamkeit zum Teil vom Genossenen, und zwar nicht bloß der Menge, sondern auch der Beschaffenheit nach, abhängt. Denn die Zusammensetzung des Blutes und damit auch die Ernährung des Gehirns ist ebenfalls davon abhängig. Viele Kinder verschmähen grobe Speisen und zeigen eine ausgesprochene Vorliebe für Zarteres, sicherlich nicht immer aus grob materiellen Gründen, weil sie es nicht vertragen könnten, sondern weil sie für das Wachstum von Gehirn und Geist instinktiv das Bessere suchen.

Endlich ist noch der Geruchsinn, der in vielen Beziehungen zum Geschmackssinn steht, zu erwähnen. Wenn wir, um die Findigkeit und den Spürsinn eines Menschen zu bezeichnen, von einer „feinen Nase“, von „guter Witterung“ sprechen, so ist das zunächst zwar nur bildlich zu nehmen, aber doch steht der Geruch in vielfachen Beziehungen zu geistigen Vorgängen.

Riechen lehren heißt weiter nichts, als auf Geruchseindrücke achten lehren. Wichtig kann es in hygienischer Beziehung werden. Die Nase ist das beste Reagens für verunreinigte Luft aller Art, und es kann gewiß nicht schaden, wenn Kinder schon frühzeitig auf den üblen Geruch stockiger und eingeschlossener Stubenluft aufmerksam gemacht werden, um Luftfreunde aus ihnen zu erziehen.

Die sprachliche Entwicklung des Kindes.

R. Gaupp. Psychologie des Kindes. Leipzig. B. G. Teubner.

Von alters her besteht die Meinung, daß nichts den Menschen so sehr vom Tiere unterscheide, als die Fähigkeit der Sprache. Sprechen und Denken erscheinen als zwei so unzertrennliche Vermögen, daß ja bisweilen direkt gesagt wurde, das Denken sei nur ein innerliches Sprechen, das Sprechen nur ein lautes Denken. Wenn wir auch heute diese Ansicht nicht mehr aufrecht erhalten können, so ist doch eines sicher: Die Sprache ist das wichtigste Hilfsmittel für die höhere geistige Entwicklung des Menschen, sie vermittelt uns vor allem die geistige Arbeit unzähliger Generationen, schafft im Wort ein kurzes Symbol für den Begriff, erspart uns durch die Übermittelung fester Begriffe eine große Menge mühsamer persönlicher Arbeit, erleichtert den Verkehr von Mensch zu Mensch.

Es ist selbstverständlich, daß das Problem, wie der Mensch in den Besitz der Sprache gelangte, die psychologische Forschung besonders interessieren mußte. In der Tat steht auch in der Kinderpsychologie die „Kindersprache" im Mittelpunkte der Erörterungen und gerade die jüngste Zeit hat uns viel Wertvolles darüber gebracht, wie das Kind sprechen lernt, woher es seine Worte nimmt, wie weit es schöpferisch zuwege geht, wie weit nur nachahmend. Physiologen und Psychologen waren an diesen Fragen in gleichem Maße interessiert, da ja beim Sprechenlernen die zwei Gebiete, das Erlernen der richtigen Sprachbewegungen einerseits, das Wortverständnis und der richtige Gebrauch der Worte und Sätze anderseits einander vielfach beeinflussen.

Zwei Grundanschauungen standen sich in der Beurteilung der Entstehung der kindlichen Sprache gegenüber; man pflegt sie mit

dem Namen des „Nativismus“ und des „Empirismus“ zu bezeichnen. Der Nativismus lehrt, daß die Erfindungskraft des Kindes bei Erwerbung der Sprache bedeutungsvoll sei; vieles, was das Kind sage, entspringe völlig freier, schöpferischer Tätigkeit; manche der Worte, die es brauche, habe es nie und nirgends gehört. Der Empirismus dagegen lehrt, daß das Kind alles, was es spreche, ursprünglich von der Umgebung ablerne; die kindliche Sprache entstehe durch Nachahmung. Eine vermittelnde Richtung (Ament, Stern u. s. w.) huldigt einer genetischen Anschauung und sagt: gewiß spielt eine ursprüngliche, unwillkürliche, instinktive vererbte Tätigkeit (Sprachtrieb) bei der Entstehung der kindlichen Sprache eine Rolle; denn ohne diese Tätigkeit könnte eine Nachahmung gar nicht entstehen; allein fast alles, was das Kind *inhaltlich* an Sprachäußerungen vorbringt, ist doch durch Nachahmung bedingt. Bei dieser selbst spielt die Spontaneität insofern doch wieder eine Rolle, als ja nicht wahllos alles nachgeahmt wird, vielmehr eine Auswahl statthat. Die Mangelhaftigkeit der Nachahmung, die Unfähigkeit zu sinngemäßer Satzgliederung führen zu dem, was man Ammensprache, Kinderstubensprache nennt. Diese ist nicht von Müttern und Ammen ursprünglich erfunden, sondern in der Hauptsache von den Kindern selbst geschaffen, dann von Erwachsenen fixiert und überliefert. (Ament.)

Man spricht von verschiedenen Stadien der kindlichen Sprachentwicklung. Rein äußerlich kann man drei Stufen unterscheiden: das Schreien, das Lallen, das eigentliche Sprechen. Andere Einteilungen gehen mehr psychologisch vor. Unmittelbar nach der Geburt fehlen dem Kinde alle sprachlichen Äußerungen, es gibt nur ein Schreien als Zeichen der Unlust und des Hungers. Nach etwa zwei Monaten finden wir einige „Urlaute“ als Äußerungen des Mitteilungs- und Tätigkeitdranges und verschiedener, auch lustvoller Gefühlszustände, so das Grunzen, Quiken, Krähen, Schmatzen, Schnalzen, etwas später das Lallen, das oft als spontanes Spiel lange fortgesetzt wird, bisweilen unter rhythmischer Gliederung der Laute. Meine älteste Tochter war in Lallmonologen sehr produktiv. Erst später (nach sieben bis acht Monaten) bemerken wir bei diesen Lallversuchen, daß Gehörtes nachgeahmt wird, zunächst noch sehr unvollkommen, dann immer deutlicher.

Die Einprägung der Sprachlaute geschieht beim vollsinnigen Kinde hauptsächlich durch das Gehör; der Gesichtssinn spielt keine sehr große Rolle; anders beim Taubstummen. Hier treten Sehen und Tasten in ihr Recht. Nach etwa neun Monaten werden einfache, vorgesprochene Worte: dada, papa, mama u. s. w. leidlich richtig nachgesprochen, aber ohne Verständnis für den Sinn des Gesprochenen. Das Kind steht auf der Stufe des Papageis. Bei diesem Nachsprechenlernen herrscht, wie man sagt, das „Prinzip der geringsten, physiologischen Anstrengung"; es werden zuerst solche Worte gelernt, die leicht zu lernen sind, die mit Lippen und Zungenspitze hervorgebracht werden können; diese Worte bestehen großenteils aus Verdoppelungen einfacher Silben. Bisweilen entstehen unerklärbare Wortbildungen; bei sorgfältiger Beobachtung der Kinder wird sich meistens, wenn nicht immer feststellen lassen, daß es sich um Verstümmelungen gehörter Lautfolgen handelt. In diesem Stadium der Entwicklung des Sprechens kann noch nicht davon die Rede sein, daß das Kind klare Vorstellungen dessen hat, was es sagen möchte; es hat überhaupt noch nichts zu „sagen".

Im ersten Stadium spricht das Kind, ohne zu verstehen, was es spricht. Es fehlt noch jede Verbindung zwischen dem Wort und dem zugehörigen Vorstellungsinhalt. Bisweilen willkürlich, häufiger unwillkürlich a h m t das Kind vorgesprochene Laute n a c h, ohne den Sinn des Gesprochenen zu verstehen. Das sinnvolle Nachsprechen gehört einem späteren geistigen Entwicklungsstadium an. Die Beherrschung der Sprachmuskulatur ist noch mangelhaft, die Kontrolle der Sprachbewegungen durch Empfindungen unzulänglich. Die Vokale A und Ae werden bevorzugt, daneben schwierigere Gutturallaute. Man hat neuerdings hervorgehoben, daß manche Lautkomplexe früher spontan auftreten, als sie nachgesprochen werden. Auch kommt bisweilen zwischen dem spontanen Lallen und dem Nachsprechen eine Zwischenzeit völliger Stummheit des Kindes.

Das zweite Stadium beginnt mit dem Erwachen des Sprachverständnisses, dem das Verständnis vieler Gebärden bereits vorauseilte. Es ist wichtig, sich zu merken, daß das Verstehen gesprochener Worte immer dem eigentlichen Sprechen v o r a n-

geht und rascher, als dieses fortschreitet. Manche Kinder verstehen schon vieles, was man zu ihnen sagt, ehe sie selbst auch nur ein Wort sinngemäß sagen. Sie befolgen Aufträge, beantworten Fragen mit Gebärden, Äußerungen der Lust oder Unlust, geben die Hand. Gleichzeitig kann das lautliche Nachahmen vorgesprochener Worte die ungeduldige Mutter zu der irrigen Annahme bringen, ihr Kind könne „schon sprechen“.

Am Ende des ersten Lebensjahres unterscheidet das Kind seine Wahrnehmungen schon ganz leidlich, ahmt ziemlich richtig nach, hat einige Übung im Hervorbringen von Lauten. Es versteht bereits manches und fängt nunmehr an, dieses Verständnis durch sprachliche und andere Ausdrucksbewegungen darzutun. Sachvorstellung und Wortvorstellung sind also nunmehr verknüpft. Auf die Fragen: „Wo ist die Mama?“ „Wo ist die Tic-Tac?“ blickt das Kind unter Lachen und anderen Zeichen des Interesses oder der Freude nach den Genannten; es verrät dabei durch die Sicherheit, mit der es nach der Richtung der Mama, bezw. der Uhr blickt, wie gut es sich schon im Raume zu orientieren vermag. Einfache Aufträge (gib Händchen, mach bitte-bitte u. s. w.) werden ausgeführt, wobei natürlich die richtige Bewegung erst auf dem Wege der Nachahmung erlernt werden muß. Die Beantwortung der Fragen und die Ausführung der Aufträge geht dabei mit gewissen Gefühlsvorgängen Hand in Hand, das Kind freut sich über seine Leistung, es bemerkt die Freude, die seine Antwort bei der Mutter erzeugt; der Tonfall der Frage regt seine noch schwache Aufmerksamkeit an; es lernt die wichtigsten Zeichen der Gebärdensprache verstehen.

Wenn das Kind nun weiterhin anfängt, spontan zu sprechen (etwa im 10. bis 14. Lebensmonat, oft später), so bedeuten seine ersten Worte vorwiegend Wünsche, drücken namentlich Gefühle und Begehrungen aus; es will in der Regel etwas haben, wenn es beginnt, von sich aus das Wort zu ergreifen. Es handelt sich nicht um gegenständliche Bezeichnungen; das Kind bezeichnet mit seinem Worte, um mit Meumann zu reden, „die volitionale Seite der Gegenstände“. „Tul“ heißt nicht: „das ist ein Stuhl“, sondern „ich will den Stuhl haben“; „huta“ besagt: „ich will den Hut haben“. Auch die spontanen Ausrufe: Papa, Mama

besagen anfänglich nicht: das ist der Papa, oder da kommt der Papa, sondern sollen der Freude über die Wiedererkennung der bekannten Erscheinung Ausdruck geben. Je nach dem Tonfall, den das einzelne Wort (und das Kind spricht anfänglich immer nur einzelne Worte, die aber Sätze bedeuten) hat, kann es ganz verschiedenes ausdrücken. So kann mit Puppa gemeint sein: ich will die Puppa haben, oder: wo ist die Puppa hingekommen, oder: was ist die Puppa lieb! u. s. w. (Meumann.) Sehr hübsch ist eine Beobachtung Preyers, die diesen von Meumann vertretenen Standpunkt der Beurteilung kindlicher Sprachäußerungen gut erläutert. Der kleine Sohn Preyers hatte an seinem Geburtstage das Wort „burtsa“ (Geburtstag) gelernt: Er gebrauchte nun dieses Wort „burtsa“ lange Zeit für alles, was ihm Freude machte. Das Wort „dada“ wird vom Kinde für sehr verschiedenes verwendet, ist eigentlich nicht mehr als eine hinweisende Gebärde in Sprachform. Man hat aus dieser Tatsache, daß das Kind anfänglich für sehr vielerlei das gleiche Wort hat, den falschen Schluß gezogen, daß seine ersten Worte Allgemeinbegriffe darstellen. Ganz mit Unrecht. Es handelt sich durchaus nicht um begriffliche Verallgemeinerung, sondern um den einfachen Ausdruck von Wünschen und Gefühlen beim Anblick bekannter Dinge. „Hamham“ heißt nicht etwa alles, was den begrifflichen Charakter des Eßbaren an sich trägt, und wird nicht etwa nur dann gesagt, wenn das Kind durch begriffliche Analyse festgestellt hat, daß der gesehene Gegenstand etwas bestimmtes, als eßbar Erkanntes ist, sondern dieses „hamham“ besagt nur: dies will ich haben, weil es gut ist. Es täuscht sich dabei sehr oft. Eine Abstrahierung gleicher Merkmale, eine bewußte Vergleichung, findet sicher nicht statt. Erst ganz allmählich macht diese „Stufe der Wunschwörter“ einer höheren Platz, auf der die wahrgenommene Welt auch gegenständlich bezeichnet wird. Das Kind fängt an, die Dinge genauer zu betrachten, seine Aufmerksamkeit wird leistungsfähiger, es sieht und merkt sich die Einzelheiten der Gegenstände, lernt Gesehenes spontan zu benennen. Es begreift allmählich, daß jedes Ding einen Namen hat und übt sich im Benennen ihm vertrauter Dinge. Sieht es im Bilderbuch den Hund, so sagt es: wauwau u. s. w. Bald vermag es viele Gegenstände oder Bilder

zu benennen, freilich nur in der entstellten Sprachweise, die ihm sein noch ungeübtes Sprechorgan gestattet. Dabei spielen anfangs die zufälligen Assoziationen eine große Rolle. Ich bringe ein Beispiel nach Romanes: ein Kind hatte das Wort „Kuak" erstmals anwenden hören, als es eine Ente auf einem See sah; es nannte nun eine Zeit lang alle Vögel und Insekten kuak, aber ebenso auch alle Flüssigkeiten, und später, als es einmal einen Adler auf einer Münze sah, auch alle Münzen. Hier wurde rein assoziativ ohne begriffliche Verarbeitung ein Wort auf ganz verschiedenes übertragen. Ebenso nennt das Kind anfänglich alle Vierfüßler wauwau; bisweilen werden dabei Nebensachen für das Kind zu Hauptsachen. „Großmutter ist für das Kind alles, was eine Haube auf hat." (Meumann.) Die Kindersprache wird nur ganz allmählich logisiert. Wer Kinder jemals genau beobachtet hat, weiß, wie ungenau ihre Wahrnehmungen sind, wie wenig sie einzelnes sich merken können. Zum Wahrnehmen gehört eben namentlich zweierlei, was das Kind noch kaum besitzt: eine konzentrierte Aufmerksamkeit und die Fähigkeit, das eben Dargebotene mit früherem zu vergleichen. Beides aber fehlt dem ein- bis zweijährigen Kinde noch; seine Aufmerksamkeit ist noch schwach, sein Gedächtnis noch kurz, sein Bewußtsein noch eng. Das Abstrahieren ist eine sehr komplizierte geistige Leistung; alle Logik setzt eine höhere geistige Reife voraus. Es bedarf erst zahlloser Erfahrungen, ehe es zu einer allmählichen Einschränkung der vagen Wortbedeutungen kommt. Darum lernt ja auch das Kind Wortbedeutungen, die nicht der unmittelbaren Anschauung entspringen, so viel später. Wie lange dauert es, bis die Bedeutung von „heute", „gestern", „morgen" dem Kinde klar wird, obwohl es diese Worte im Kreis der Familie tagtäglich hört und sich auch manche Mutter schon frühe redlich bemüht, ihrem kleinen Liebling klar zu machen, daß er dies und das erst morgen, heute nicht mehr bekomme, u. s. w.

Kommt das Kind etwa im Alter von 18 bis 24 Monaten in das Stadium des Fragens beim Anblick von Personen und Dingen (fragender Tonfall des „Einwortsatzes"), so nimmt sein Sprachschatz sehr rasch zu und seine geistige Entwicklung schlägt ein rascheres Tempo an.

Auf die Art des kindlichen Aussprechens der einzelnen Wörter (Lautlehre der Kindersprache) soll hier nicht genauer eingegangen werden, da der psychologische Gewinn dieser Betrachtung nicht sehr groß wäre. Es mag genügen, zu betonen, daß die mangelhafte Beherrschung des Sprachmuskelapparates und das ungenaue Hören des von anderen Gesprochenen für die mangelhafte Wiedergabe der Worte verantwortlich zu machen sind; auch nimmt das Kind von seiner Umgebung den Dialekt an. Es ist bekannt, daß bestimmte Konsonanten viel später ausgesprochen werden können als andere. Besonders schwierig pflegen k, g, f, s, r, sch, ch, l zu sein. Psychologisch interessant ist die Tatsache, daß von mehreren Kindern, die in der gleichen Umgebung aufwachsen, das eine von Anfang an ziemlich korrekt sprechen lernt, während das andere eine lange Periode der mangelhaften Aussprache hat. Worin diese Verschiedenheit ihre Ursache hat, vermag ich nicht zu sagen; die Tatsache selbst habe ich bei meinen eigenen Kindern mit aller Sicherheit feststellen können.

In der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres spricht das Kind fast nur einzelne Wörter, noch keine ganzen Sätze. Die ersten Wörter sind in der Regel Interjektionen und ferner Substantiva, mit denen einzelne Personen oder Dinge genannt oder gewünscht werden. Einige Monate später tritt das Verbum, meist im Infinitiv, häufiger zutage. Das Kind bezeichnet dabei seine Tätigkeiten, sagt, was es tun will. „Und“ tritt nicht vor 1½ bis 2 Jahren auf. Die ersten verneinenden Sätze, in denen sich nicht „nicht“, sondern „nein“ findet, hört man vom Kinde selten, bevor es zwei Jahre geworden ist. Schon etwas früher beginnt bei früh entwickelten Kindern das Fragen: was ist das? wo ist das? Dies pflegen auch die ersten Sätze zu sein. Ihnen folgen dann einige andere kurze Hauptsätze, wobei außer einigen Infinitiven „ist“ und „hat“ die geläufigsten Verba darstellen. „Und“ und „auch“ werden bisweilen gesprochen, Adverbia sind noch selten, Nebensätze fehlen noch ganz. Die negativen Sätze enthalten immer noch „nein“, statt „nicht“. Es folgt ein Entwicklungsstadium, in dem die Adverbia auftreten, man findet öfter Sätze mit einem Objekt; die ersten Zahlwörter von 1 bis 4 werden gesprochen. Und nun folgt der wichtige Fortschritt, daß die

Verba flektiert werden, anfänglich noch mit vielen Fehlern, was bei der Schwierigkeit unserer deutschen Sprache verständlich ist. „Puppa hat geeßt, Mädi hat Milch drinkt“ und ähnliche Aussprüche. Noch herrscht in dieser Epoche der Gebrauch des Namens vor, wenn der kleine Sprechende von sich selbst erzählt. „Bubi will haben“ kehrt alle Augenblicke wieder. Dann kommt eine Zeit, wo gelegentlich auch „ich will“ oder „was tust du“ neben dem Reden in der dritten Person auftritt. Man hat früher dem erstmaligen Gebrauch des Wortes „Ich“ große Bedeutung beigelegt; es hieß, damit sei der Moment gekommen, wo das Kind sich seiner Individualität bewußt werde, wo es sein Ich von der Außenwelt unterscheide, wo es zur Persönlichkeit werde. Es ist jedoch nicht berechtigt, diesem erstmaligen Gebrauch des „Ich“ beim Sprechen eine solche Bedeutung zuzuerkennen. Der Übergang ist ein ganz allmählicher, die Gewohnheit vieler Erwachsener, mit dem Kinde in der dritten Person zu sprechen („was macht denn mein Herzchen, was will denn der Bubi“ u. s. w.), hat zweifellos auf den Termin, an dem das „Ich“ in der Kindessprache zuerst zutage kommt, großen Einfluß, wie überhaupt das sprachliche Verhalten der erwachsenen Umgebung des Kindes seine eigene Sprachentwicklung sehr beeinflußt. Die Gliederung der Sätze in Haupt- und Nebensätze erfolgt weit später, als die bisher genannten sprachlichen Leistungen. Im allgemeinen gilt das von Meumann und Stern formulierte Gesetz: Die Sprachentwicklung geht vom Affektiv-Willensmäßigen zum Objektiv-Intellektuellen. Den Abschluß bildet die logisch-begriffliche Stufe der Wortbedeutungen.

Der Zeitpunkt, an dem die eben kurz skizzierten Leistungen erstmals auftreten, ist nun bei verschiedenen Kindern sehr verschieden. Es hat wenig Wert, für jede Entwicklungsstufe ein bestimmtes Lebensalter anzugeben; was für das eine Kind stimmt, trifft für ein anderes nicht zu. Kemsies hat darauf hingewiesen, daß bisweilen die Sprachentwicklung erst im sechsten bis achten Lebensjahr einsetzte, obwohl die allgemeine geistige Entwicklung eine gute war. Dies sind nun freilich Ausnahmen; meist vollzieht sich die bisher geschilderte Sprachentwicklung zwischen 1½ und 4 Jahren. Eine ganz auffällige Sprachentwick-

lung hatte das Kind des Psychologen Stumpf; es sprach bis zum Alter von 3½ Jahren eine scheinbar ganz eigene, von der Sprache seiner Umgebung völlig verschiedene Sprache (bei gutem Gehör und Sprachverständnis). Dann begann es plötzlich das Hochdeutsche gut und korrekt nachzusprechen und auch spontan anzuwenden.

Man hat sich in neuerer Zeit öfters bemüht, den Wortschatz eines Kindes in einem bestimmten Lebensalter genau festzustellen. Ein zweijähriges Kind soll über etwa 700 Wörter verfügen. Wir übergehen hier diese Feststellungen, weil sie uns psychologisch nicht so wichtig erscheinen; es spielen hier die erzieherischen Einflüsse der Umgebung eine viel zu große Rolle, als daß man den bei einzelnen Kindern gefundenen Ergebnissen allgemeine Bedeutung zuerkennen dürfte. Was und wie viel das Kind spricht, hängt in erster Linie von dem ab, was es hört und wie viel man sich mit ihm sprachlich beschäftigt. So hat also die Inventaraufnahme des kindlichen Sprachschatzes vor allem ein individualpsychologisches Interesse. Dabei gewinnt man auch schon einen Einblick in ein anderes wichtiges Kapitel, nämlich in die Verschiedenheiten der Veranlagung auf sprachlichem Gebiet. Man erkennt verschiedene „Typen des Lernens" der Sprache.

Je weiter die sprachliche Entwicklung des Kindes fortschreitet, desto mehr wächst die Bedeutung des Verstehens und Sprechens für die allgemeine geistige Entwicklung, für die Bildung fester Begriffe, für das Erfassen von Beziehungen, die nicht in der unmittelbaren Anschauung gegeben sind, für das logische Denken. Kinder, die gute Auffassung zeigen und guten Verstand haben, pflegen im allgemeinen (wenn auch nicht ausnahmslos) früher richtige Sätze zu bilden, wenden Adverbia und Nebensätze (wenn . . ., weil . . ., als . . . u. s. w.) früher sinngemäß an, als geistig träge und langsame Kinder. Es ist darum wohl berechtigt, den Grad der geistigen Entwicklung eines Kindes zwischen drei und sechs Jahren nach der Art, wie es sich ausdrückt, zu beurteilen. Das lange Beharren auf der Stufe des Sprechens in Infinitivsätzen weist im allgemeinen auf eine verzögerte geistige Entwicklung hin. Das stürmische Hereinbrechen des Fragealters, in dem die Kleinen mit ihrem unermüdlichen „warum" und „wo"

und „wie“ ihren Eltern lästig werden können, weist auf eine rasche und lebhafte geistige Reifung der kleinen Persönlichkeit hin.

In diesem Fragealter finden wir nun beim Kinde nicht selten eigentümliche Wortbildungen, in denen eine gewisse Erfindungsgabe des Kindes zutage zu treten scheint. Ich sage absichtlich „scheint“, denn in Wirklichkeit handelt es sich auch hier um Produkte der Nachahmung, die allerdings mit einer gewissen Auswahl stattfindet; in der Weiterverarbeitung des durch Nachahmung gewonnenen Materials kommt eine gewisse Selbständigkeit zur Geltung. Aus der Menge des Gehörten wird zur sprachlichen Wiedergabe namentlich das gewählt, was entweder leicht auszusprechen ist (im früheren Alter), oder was vom Kinde verstanden wird. Bei der Zusammensetzung mancher Worte verfährt das Kind unbewußt nach Analogie. So z. B. kennt es etwa die Worte Zahnbürste, Puppenkleid und bildet nun nach Analogie das Wort „Nasenputzer“ für Taschentuch. (Beispiel von Stern.) Oder es leitet mit einer gewissen geistigen Selbständigkeit aus der Betrachtung, daß die Schere zum Schneiden dient, das Wort „Schneide“ für Schere ab, analog der Bürste, die zum Bürsten dient. In sehr hübscher Weise hat Stern[1]) alle diese Vorgänge auf Grund zuverlässiger Beobachtungen beleuchtet. Die Buchführung über die ersten sieben Jahre des Lebens seiner ältesten Tochter ermöglichte ihm, dem geschulten Psychologen, nicht nur die Sammlung eines großen Tatsachenmaterials, sondern auch die Ableitung mancher wertvollen allgemeinen Gesichtspunkte. Ich füge aus seinen Ergebnissen noch einiges hinzu, soweit es noch nicht erwähnt worden ist. Interjektionen werden vor allen andern Wortklassen gesprochen. Das Aktivum findet sich in der kindlichen Sprache lange vor dem Passivum, das Ortsadverb vor dem Zeitadverb.

Konkrete Wortbegriffe werden vor abstrakten angewendet; die Entwicklung geht vom Konkreten zum Abstrakten, vom Individuellen zum Allgemeinen, vom Subjektiv-Affektiven zum Objektiv-Gegenständlichen. Die Aneinanderreihung kleiner Hauptsätze (Satzketten) ist entwicklungsgeschichtlich älter, als das Satz-

---

[1]) Clara und William Stern: Die Kindersprache, Leipzig. J. A. Barth. 1907.

gefüge von Hauptsatz und Nebensatz. „Wenn“-Sätze kommen erst im dritten Lebensjahr vor. Dem gleichen Alter gehören auch die Kausalitätsfragen an. „Warum“ tritt früher auf als „wann“ und „wielange?“ Mädchen lernen im allgemeinen früher sprechen als Knaben. Das Vorhandensein älterer Geschwister wirkt beschleunigend auf die sprachliche Entwicklung des Kindes.

Mit dem 4. bis 5. Jahre ist die sprachliche Entwicklung so weit gediehen, daß das Kind imstande ist, allen seinen Gefühlen und Gedanken einen dem Erwachsenen verständlichen Ausdruck zu geben; die weitere sprachliche Entwicklung vollzieht sich nun im engen Zusammenhang mit dem allgemeinen geistigen Fortschritt und es kann daher von ihrer Schilderung im einzelnen Abstand genommen werden.

Die Entwicklung des Ich-Bewußtseins.

Dr. Adolf Sellmann. Das Seelenleben unserer Kinder im vorschulpflichtigen Alter. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne.

Schon längst, ehe man Kinderpsychologie trieb, war es als auffallende Tatsache bekannt, daß das kleine Kind sich anfangs nicht mit „Ich“ bezeichnet, sondern mit der dritten Person. Schuld daran kann nicht sein, daß das kleine Wörtchen „Ich“ so schwierig für die Aussprache sei, denn der Vokal i am Anfang und der Reiblaut ch am Ende liegen dem Kinde phonetisch bequem. Wenn ich meinem kleinen 2½jährigen Töchterchen „Ich“ vorspreche, spricht es papageienartig richtig nach, aber den Begriff „Ich“ wendet es nicht selbst freiwillig und richtig an. Wie kommt das?

Der einfachste Grund liegt zunächst darin, daß die Fürwörter überhaupt dem Kinde im Gebrauch zunächst fremd und unsicher bleiben, weil dieselbe Person mit den verschiedensten Pronomina (ich, du, er, Sie, wir) und außerdem noch mit Substantiven (Vater, Papa, Onkel, Adolf, Herr Dr., Herr S.) bezeichnet wird und weil es für das Kind zu schwierig ist, sich durch alle diese stets wechselnden Worte durchzufinden.

Doch die Sache liegt nicht nur an der sprachlichen Schwierigkeit. Eine psychologische Schwierigkeit kommt hinzu. Das kurze Wörtchen „Ich“ ist nicht eine einfache Vorstellung, sondern ein schwieriger Vorstellungskomplex. Und das Wort „Ich“ kann natürlich erst dann richtig gebraucht werden, wenn das „Ichbewußtsein“ bestimmt und klar vorhanden ist. Allein es wäre nun verkehrt, das Auftauchen des „Ichbewußtseins“ mit dem Auftauchen des Gebrauches des Wortes „Ich“ gleichzusetzen. Auch hier geht der Gedanke der Sprache voraus. Das „Ichbewußtsein“ ist früher vorhanden, als der Sprachgebrauch. Aber auch

hier, wo es sich um Feststellung der Entstehung und Entwicklung des „Ichbewußtseins“ handelt, stoßen wir auf große Schwierigkeiten, und auch hier ist der Anfang in Dunkelheit gehüllt.

Wenn man will, kann man behaupten, daß das „Ichbewußtsein“ schon vom Anfang des kindlichen Lebens an dunkel und unbewußt vorhanden ist. Dann nennen wir es aber in diesem Stadium besser „Selbsterhaltungstrieb“. Wenn das Kind schreit bei Schmerz- und Hungergefühl, wenn es zusammenfährt bei plötzlichen Geräuschen, wenn es gierig die Flasche sucht und aussaugt, wenn es bittere und schlechte Nahrung verweigert, wenn es ängstlich mit den Armen um sich fährt, sobald man es in das Bad tut, als ob es sich vor dem Ertrinken fürchte, wenn es sich wohl fühlt im warmen Bad und im trockenen Bettchen, dann haben wir doch schon ein Lebewesen vor uns, das sich selbst behauptet, das die drohenden Gefahren von sich abwehrt und die lebensfördernden Momente freudig hinnimmt. Doch dieses alles geschieht instinktiv, wie wir es bei den Tieren auch finden. Wohl macht sich dieses freudige Begrüßen und das unwillige Abwehren immer klarer und deutlicher bemerkbar, allein zur klaren Unterscheidung des eigenen „Ich“ von dem „Nicht-Ich“ führt es nicht.

Einen Schritt weiter wird das Kind durch die Sinnesorgane geführt. Im Anfang ist noch kein Unterschied zwischen dem sehenden Auge und der gesehenen Außenwelt, zwischen der tastenden Hand und dem betasteten Gegenstand, zwischen den eigenen Körperteilen und fremden Objekten. Der eigene Fuß, den es ergreift, ist ihm zunächst ebenso fremd, wie der Bettdeckenzipfel; es saugt an beiden Objekten mit gleicher Gier, wenn sie in die Nähe des Mundes kommen. Man hat Kinder beobachtet, die sich in den eigenen Arm gebissen haben und die ihren Füßen noch im 16. Monat als Fremdkörpern Essen anboten (Preyer). Doch da Füße und Arme immer wieder in derselben Entfernung und in derselben Form dem Tast- und Gesichtssinn nahetreten, da sie schmerzen, wenn man sich daran stößt, da es ihnen wohl tut, wenn sie tasten oder im warmen Badewasser sich bewegen, so werden allmählich diese Glieder des Körpers und der ganze Körper selbst von der Außenwelt

unterschieden, von der Außenwelt, die stets wechselt, die sich nähert und entfernt, die nie Freude und Schmerz empfindet, sondern nur Freude und Schmerz bereiten kann. Das Kind entdeckt jenseits der eigenen Körperhaut, jenseits der Zehen und Finger allmählich die bunte, mannigfaltige Welt. Durch viele derartige Erfahrungen der Sinnesorgane, durch mancherlei Bewegungen wird allmählich der Körper mit seiner empfindlichen Körpergrenze erkannt und von der Umwelt klar unterschieden. Die tastende Hand macht nun auch einen Unterschied zwischen dem betasteten eigenen Körper und dem betasteten fremden Körper. Betastet es den fremden Körper, so bleibt das Berührungsgefühl aus, betastet es den eigenen Körper, so hat es eine Empfindung davon. Die zwecklos umherfahrenden Finger werden vorsichtig und verletzen nicht mehr den eigenen Körper, sie nehmen Rücksicht auf ihn. Wird dann doch von außen dem Körper Schmerz zugefügt, so wird er nicht nur bewußt, sondern er wird allmählich auch richtig am Körper lokalisiert. Die Körperoberfläche wird allmählich konstruiert und die Vorstellung des eigenen Leibes gebildet. Damit ist ein dunkles „Ich-Gefühl“, wenn auch körperlicher Art, vorhanden. Die Außenwelt ist abgetrennt von der eigenen Persönlichkeit.

Zugleich macht es bei diesen Empfindungen die Entdeckung, daß es durch bestimmte Bewegungen der Glieder bestimmte Veränderungen in der eigenen Körperlage oder in der Außenwelt hervorrufen kann. Es greift nach den Vorhängen des Körbchens und zieht sie heran, voll Freude über die Unordnung, die es selbst bewirkt hat; es schüttelt das Klapperholz, voller Stolz, daß es selbst durch Bewegung das Geräusch hervorgebracht hat; es zerreißt die Zeitung, und merkt, daß es selbst dieses geleistet hat; es faßt sich an und zieht sich zum Sitzen empor, und weiß, daß es selbst durch eigene Tätigkeit sich in diese andere Körperlage gebracht hat. Wenn es dann noch größer ist, kriecht es und freut sich über jeden Meter, den es sich vorwärts gebracht hat. Es bewegt die Fußbank hin und her und ist stolz auf seine Leistung. Je selbständiger es nun wird, je mehr es sich selbst bewegen kann und je größer die Fähigkeit wird, in der Umwelt verändernd einzugreifen, umso mehr taucht

das „Ichgefühl“ hervor aus der Dunkelheit in das Licht der Klarheit und des Bewußtseins.

Das Kind läßt es sich nun nicht mehr ruhig gefallen, wenn ihm etwas von dem älteren Bruder genommen wird. Es behauptet seine eigenen Spielsachen und gibt sie nicht heraus. Es weiß genau sein Eigentum von fremdem Gut zu unterscheiden, ja, es schlägt oder tritt, wenn der ältere Bruder in seine Machtsphäre kommt. Meint die Mutter es gut mit dem älteren Bruder, so wird es eifersüchtig, es duldet nicht, daß der Bruder in Mutters Bett liegt, während es selbst in der Ferne im eigenen Bett ruhen soll.

Darwin, Preyer u. a. haben Versuche mit dem Spiegel gemacht, um dadurch das Selbstbewußtsein des Kindes festzustellen oder auch zu fördern. Die Ergebnisse dabei sind wohl überall dieselben: In der Anfangszeit starrt es teilnahmlos in den Spiegel, später hat es Interesse für das andere fremde Kind und sucht es wohl dahinter zu sehen oder zu ergreifen, dann erkennt es sich selbst im Bild und vergleicht das scheinbare Bild mit dem wirklichen Ich. Es läuft dann selbst zum Spiegel, schneidet Grimassen und freut sich, daß es selbst diese Grimassen hervorbringen und auch beobachten kann. Diese Spiegelversuche sind ganz interessant, und ich habe sie auch mit den eigenen Kindern gemacht. Allein sie können niemals das Selbstbewußtsein fördern oder gar herbeiführen. Man kann nur dadurch die Tatsache des Selbstbewußtseins feststellen. Katzen, Affen und andere Tiere sollen niemals zur Erkenntnis gelangen, daß dieses Spiegelbild den eigenen Körper darstellt, sondern sie sollen entweder aus Furcht davonlaufen oder um den Spiegel herumgehen oder dahintergreifen, um den Tiergenossen zu erfassen. Wenn dies richtig ist, so erhebt sich der Mensch in seinem Selbstbewußtsein schon hier in diesem Stadium über das Tier.

Doch das „Ichbewußtsein“ steigt noch höher; es vergeistigt sich immer mehr und mehr. Das Kind wird sich bewußt, daß die Außenwelt nicht nur den Körper berührt, sondern allmählich auch das Innere mit Vorstellungen erfüllt. Und diese Vorstellungen bleiben bestehen, auch wenn die Objekte der Außenwelt verschwunden sind. Diese Vorstellungen tauchen entweder

von selbst wieder im Gedächtnis auf, oder sie werden absichtlich in die Erinnerung zurückgerufen. Draußen die bunte Welt wechselt, die nähert sich und entfernt sich, die erscheint und verschwindet wieder, aber im Inneren bleiben die Vorstellungen davon, da bleibt das geistige Leben bestehen und bereichert sich tagtäglich. Anfänglich sind diese Empfindungen und Wahrnehmungen vereinzelt, ungeordnet und unverknüpft, aber immer mehr gruppieren sie sich und ordnen sie sich. Verwandte Gedankenmassen schließen sich zusammen, immer mehr verbrüdern sich die Sinnesorgane zu gemeinsamer Arbeit, und im Mittelpunkt steht das geistige „Ich".

Das ist derselbe Vorgang, den die Physiologen in anderer Weise erklären und ausdrücken: Zunächst fehlt es noch an genügenden Assoziationsbahnen und Assoziationszentren, doch allmählich wird alles zentralisiert. Erst hatten wir nur das Rückenmarks-Ich, nun haben wir das Ich der Großhirnrinde.

Wie aber in körperlicher Beziehung das Ichbewußtsein dadurch befördert wird, daß das Kind durch Bewegungen den eigenen und die fremden Körper in seiner Lage beliebig verändern kann, so in geistiger Beziehung dadurch, daß das Kind nun mit Vorstellungen und Gedanken spielen kann, wie mit Bauklötzen oder mit Papierschnitzeln. Und wie das Kind sich freut und stolz ist über körperliche Bewegungen, so hat es dieselben Empfindungen, vielleicht in noch höherem Maße, beim bunten Phantasiespiel. Allmählich zieht in die kindliche Seele ein gewisses souveränes Herrenbewußtsein über die Außenwelt und auch über die eigene Innenwelt ein.

Bei dieser Entwicklung kommt nun die Sprache des Kindes fördernd hinzu. Die Töne und Worte dringen an das Ohr und werden aufgenommen und behalten; von dem Verständnis einzelner Worte dringt das Bewußtsein vor zum Verständnis des Reichtums der menschlichen Sprache. Das Kind erzeugt selbst Töne und Worte und freut sich darüber, mag es diese verstehen oder nicht, weil es weiß, daß es selbst dies alles hervorbringt. Es merkt wie andere Personen durch das Wörtchen „Ich" sich von der Umgebung unterscheiden und mit dem Wörtchen „Ich" ihre Meinung und ihren Willen kundtun, und so kommt es all-

mählich auch zum Gebrauch der Worte „mein, ich, mir, mich“, mit Bezug auf die eigene Person. Es umspannt mit dem Wörtchen „mein“ die Macht und Eigentumsphäre der eigenen Person, es gebraucht für das eigene Selbst als Subjekt das Wörtchen „Ich“, für das eigene Selbst als Objekt die Wörtchen „mir“ und „mich“. Diese Wörtchen treten nicht in bestimmter Reihenfolge und nicht mit einem Male auf, werden vielleicht auch zunächst verwechselt und falsch gebraucht. Allein da das „Ichbewußtsein“ sich immer mehr klärt und befestigt, so wird die Bezeichnung mit der ersten Person allmählich immer richtiger und regelmäßiger gebraucht. Nun ist die Unterscheidung des „Ich“ von anderen „Ich“ sprachlich formuliert, und damit auch gedanklich präzisiert. Mit Hilfe der immer mehr sich vervollkommnenden Sprache kann dieses „Ich“ schneller und leichter in die Welt der Gedanken weiter vordringen und immer selbständiger werden.

Meine Tochter gebrauchte im Alter von 2½ Jahren, wie schon oben gezeigt, „mein“, wenn sie ihr Spielzeug von dem ihres Bruders nachdrücklich unterschied. Doch das Wort ging wieder verloren. Dann tauchte eine Zeitlang die Redensart „zu mir kommen“ auf. Aber nur in dieser Verbindung trat „mir“ auf, ein Zeichen, daß das Wort noch nicht klar erfaßt war. Vom 31. Monat ab gebrauchte sie das Wörtchen „ich“, aber auch zuerst unbestimmt und nicht stetig. Dafür gebrauchte sie aber regelmäßiger das Wort „selber“. In dieser Zeit wollte sie alles „selber“ tun, man sollte ihr in vielen Stücken nicht helfen; sicherlich auch ein Beweis des erwachenden Selbstbewußtseins.

Dieses „Ichbewußtsein“ bleibt nun das ganze Leben hindurch der Fels im Meer. Ringsherum verändert es sich und wogt es auf und nieder: da wird es Frühling, Sommer, Herbst und Winter, da ist Kinderstube und Straße, Haus und Hof, Wald und Feld, Weg und Eisenbahn, da sind Eltern, Geschwister, Tanten und Spielkameraden, da kommen Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen, Handlungen, da wechselt Schmerz mit Freude, Freude mit Schmerz, da kommen Befürchtungen und Hoffnungen, Wünsche und Träume . . . aber eines bleibt — das „Ich“, auf das alles bezogen wird, von dem alles ausgeht. So wird der

Mensch Subjekt und Objekt zugleich. Er beobachtet nicht nur mit den Augen die Außenwelt und seinen eigenen Körper, sondern auch mit den inneren Augen sein geistiges Leben. Er kommt zur Selbsterkenntnis und zur Selbstbeobachtung. Das „Ich“ von heute blickt auf das „Ich“ von gestern voller Vorwürfe oder voller Zufriedenheit, hofft und befürchtet für das „Ich“ von morgen. Das „Ich“ sieht andere Menschen und vergleicht sie mit seinem „Ich“, es sieht in das eigene Innere und beurteilt danach die anderen:

Willst du dich selber erkennen,
so sieh, wie die anderen es treiben;
Willst du die andern verstehen,
blick in dein eigenes Herz.

Von diesem „Ichgefühl“ aus beginnt erst recht der Mensch Mensch zu sein. Er erhebt sich aus der Dämmerung der Unterscheidung von Gut und Böse empor in das Licht wahrer Sittlichkeit. Nun ist erst Erziehung möglich und Emporbildung zum Göttlichen, Selbsterziehung und Fremderziehung. Nun erhebt sich der Mensch hoch empor über das Tier, erhebt sich immer mehr über Leidenschaft und Triebe zur Freiheit und Würde des Menschentums, strebt immer mehr nach Vollkommenheit und Göttlichkeit.

Bei diesem Streben schließt sich das Einzel-Ich mit anderen „Ich“ zusammen, aus dem „Ich“ wird „Wir“. Der einzelne Mensch tritt in innere und äußere Verbindung mit anderen Menschen, er wird durch andere gefördert und fördert andere; er wird durch andere geliebt und liebt andere; er wird von anderen geachtet und achtet andere; er fühlt sich als Familienglied eins mit den Familiengliedern, als Schüler eins mit den Mitschülern, als Freund eins mit den Freunden, als Bürger eins mit den Mitbürgern, als Glaubensgenosse eins mit den Glaubensgenossen, als Mensch eins mit den Mitmenschen. Aus dem „Ich“ wird ein „Für-Andere“, aus dem Egoismus der Altruismus:

In jedes gute Herz ist das edle Gefühl von der Natur gelegt, daß es für sich allein nicht glücklich sein kann, daß es sein Glück in dem Wohle anderer suchen muß. (Goethe.)

Der Wissensdrang im Kinde.

H. Scharrelmann. Fröhliche Kinder. Hamburg. 1906. Alfred Janssen.

Noch oft denke ich mit großer Freude an meine erste Reise zurück, meine erste, nach eigenem Plane unternommene Ferienreise. Wie anders kamen mir da die einfachsten und alltäglichsten Dinge vor. Wie rätselhaft erschienen mir die Welt, die Bäume, die anderen Menschen, die Häuser, die Straßen und Plätze. Auch das Alltäglichste und Altgewohnte wird da besonders, erhält eine vorher gar nicht gekannte Bedeutung und einen ganz neuen Charakter.

In solchen Tagen und Stunden leben wir Menschen stärker, intensiver als in unserer gewohnten Umgebung, wo wir alles kennen oder zu kennen glauben, wo uns alles altbekannt und längst gewohnt ist. Wie es uns Erwachsenen dann auf solchen Höhepunkten des Lebens ergeht, so ergeht es den Kindern tagtäglich, solange die naive, kindliche Anschauungsweise, die alles, auch das längst gekannte, von einem eigenartigen, neuen Standpunkte aus betrachtet, nicht verloren gegangen ist.

Dem Kinde erscheint jedes Ding noch rätselhaft, jeder Gegenstand stellt ihm Fragen, Fragen, die wir Erwachsenen gar nicht mehr merken; weil uns in den langen Jahren des Lebens alle Dinge so selbstverständlich geworden sind, daß wir die vielen Rätsel, die sie uns aufgaben und die wir nicht zu lösen vermochten, achtlos liegen ließen. Wir sind stumpf geworden. Mancher Mensch geht durch die Straßen der Stadt und sieht die elektrische Straßenbahn dahinrollen, ohne sich zu fragen, wie dieses Wunder der Technik möglich geworden ist? Wie ist die innere Einrichtung beschaffen? Wie kommt es, daß die Bahn sich fortbewegt? Wir sehen die Telegraphendrähte sich über

die Häuser spannen, ohne uns innerlich genötigt zu fühlen, Fragen über das Wesen der Telegraphie und die Einrichtung der Telegraphenstationen zu stellen.

Wir sehen die gleiche Form der Eichenblätter auf einem Baum, ohne zu fragen, warum wachsen keine anderen Blätter auf der Eiche, und warum sprossen nicht an einem Birkenzweige Nadeln hervor?

Wir sind stumpf geworden. In der langen Reihe von Jahren, die wir lebten, hat uns das Leben eine solche unendliche Fülle von Fragen überall und überall und immer wieder und immer wieder vor Augen geführt, daß wir unsere Frische verloren und uns das Fragen fast ganz abgewöhnten. Und in dem Kulturmenschen von heute, in dem blasierten Städter insbesondere, der in jedem Augenblicke von tausend Sinneseindrücken beeinflußt wird, taucht nur noch selten und bei ganz außerordentlichen Gelegenheiten einmal eine Frage auf. Wir haben als Kinder unzählige Fragen laut oder leise unseren Eltern und Erziehern oder uns selbst gestellt, von denen wir nicht den hundertsten Teil beantwortet erhielten. Und meist war die Antwort nur ein Wort, und wo Begriffe fehlten, stellten diese unglücklichen, Fragen tötenden Antworten sich ein. Und das hat unseren Wissensdrang gedämpft und unsere Wissensfreude deprimiert, so daß sich nur noch ganz klägliche Reste hinüberretten konnten in die „reiferen“ Jahre.

Man versuche es nur einmal beim Kinde, etwa auf seine Frage: „Wie kommt es, daß die elektrische Straßenbahn sich fortbewegt?“ eine Antwort zu geben, etwa wie: „Ja, mein Kind, siehe, das kommt von der Elektrizität, die treibt den Wagen vorwärts.“ Dann hat man ihm einen unverdaulichen Stein gegeben, statt eines Stückes Brot. Ein Wort, bei dem es sich nichts denken kann, statt einer Sache. Man hat es dümmer gemacht, statt klüger, seinen Wissensdrang mit Füßen getreten und seine Fraglust auf den Mund geschlagen. Es wird rascher, als man glaubt, überhaupt zu fragen aufhören.

Wir Erwachsenen haben zu oft solche Worte als Antwort bekommen und das hat uns stumpf gemacht. Erst wer mit Kindern umgeht und hört, welche absonderlichen Fragen sie

stellen, daß sie da fragen, wo für uns längst nichts mehr zu fragen ist, daß ihnen Sachen rätselvoll erscheinen, die wir nur mit den gleichgültigsten Blicken anzuschauen vermögen, erst dem gehen plötzlich die Augen auf und er erkennt aufs neue wieder, wie die alltäglichsten Dinge doch voller Geheimnisse stecken und wie wenig wir eigentlich von dem uns täglich umgebenden Leben verstehen und begreifen. So werden dem Erwachsenen solche Kinderfragen zu Lichtstrahlen aus dem längst vergessenen und versunkenen Lande der Jugend, wo wir naiv und unbefangen allem entgegenzutreten wagten, dem Profanen, wie dem Heiligsten, dem Alltäglichsten, wie dem Seltsamsten und Außergewöhnlichsten.

Wir aber dämmern so hin in unserer Dumpfheit und geistigen Trägheit und sehen den Wald vor Bäumen nicht. Und nur sehr wenigen Menschen, nämlich denjenigen, die in stetigem Kontakt mit der Jugend bleiben, wird die Gnade zuteil, sich den unbefangenen, naiven Blick der Kinder wieder zurück zu erobern und so das kostbarste Gut, das kindliche Gemüt, wieder zu erlangen.

Wie aber verhalten sich die meisten Menschen den kindlichen Fragen gegenüber? „Vater, wie kommt das eigentlich, daß die Fliegen an der Decke laufen können?“ Der Vater, der den Kopf voll geschäftlicher Sorgen hat und soeben aus der Zeitung allerlei herausliest, was ihm im Geschäfte Unannehmlichkeiten bereiten kann, wird unwillig und fährt den Jungen wohl gar barsch an: „Was du alles zu fragen hast, die Fliegen können das eben!“

Mit Ungeduld und Nervosität ruiniert man viel und stört manchen Entwicklungskeim im Leben des Kindes.

Andere Eltern sind von dem besten Willen geleitet und sowie das Kind sich ihnen mit einer Frage naht, wird mit tausend Freuden darauf eingegangen und der fragliche Gegenstand, so gut man kann und so ausführlich wie möglich, erklärt (zerklärt sollte ich eigentlich sagen). In ihrem Eifer sprechen sie so lange und so eingehend über das, was das Kind wissen möchte, und geben sich solche Mühe, damit nichts mehr unklar bleibe, daß sie das Kind mit seiner Frage zur Tür hinauserklären und

plötzlich mit großem Erstaunen erkennen, daß der Junge längst nicht mehr zuhört und ihnen eine ganz fernliegende, mit der Sache gar nicht mehr in Beziehung stehende andere Frage an den Kopf wirft. Oder das Kind, das inzwischen ungeduldig geworden ist, anfängt zu singen oder zu spielen.

Blinder Eifer schadet nur! Die Fälle, in denen das Kind sehnlichst und aus tiefstem Herzen heraus eine umfassende Erklärung irgend einer Sache wünscht, sind sehr selten.

Und wenn ein Kind fragt: Wie kommt dies? Wie entsteht das? Wer hat dies gemacht? Warum ist dies so und das so? Warum tust du dies und warum das? will es in Wirklichkeit nichts anderes haben als Winke, die seiner eigenen produktiven Tätigkeit neues Ziel und neue Richtung geben sollen. Es will selbst arbeiten und nur soweit darf dem Kinde geholfen werden, als es nötig ist, den eigenen, kindlichen Forschungsdrang lebendig zu erhalten. Jedes Mehr ist vom Übel. Wer diese Situation verkennt und meint, das Kind wolle irgend eine Sache gründlich erklärt haben, der macht es bald, vielleicht noch rascher mundtot und tötet seine Fragelust, wie derjenige, der ungeduldig alle Fragen von sich abhält.

Wie Gifthauch wirkt aber eine dritte Art, Kinderfragen zu begegnen: Das ist nämlich der offene oder versteckte Spott und die Ironie.

Wer über eine kindliche Frage lacht und gar anderen Erwachsenen gegenüber sich mokiert über die Art der Frage oder ihren Gegenstand, der ruiniert unbarmherzig das Vertrauen der Kinder. Diese haben sehr feine Fühlhörner an der Seele und merken durch unsere Worte hindurch, ob wir uns über sie lustig machen oder ob wir sie ernst nehmen. In ersterem Falle ziehen sie sich beschämt oder beunruhigt in sich selbst zurück und wagen sich nur mit Vorsicht wieder hervor.

Wie mancher Vater hat schon durch seinen gutmütigen, versteckten Spott dauernd eine Wand zwischen sich und seinem Kinde aufgerichtet.

Im allgemeinen nehmen die meisten Eltern die Fragen ihrer Kinder nicht ernst genug, bedenken nicht, daß eine starke,

geistige Kraft in jeder Frage nach Betätigung ringt. Ich habe zu oft erlebt, wie das Kind sich scheu zurückzieht, verstimmt ist, wenigstens verwirrt, wenn es auf eine ernste Frage oder auf einen ganz ernsthaft gemeinten Einwand ein überlegenes Lachen oder Lächeln erntet.

Kinderfragen sind gar keine eigentlichen Fragen im gewöhnlichen Sinne. Es sind Bitten um Fingerzeige und Winke für das eigene Nachdenken. Es kommt also für den Vater und die Mutter in erster Linie darauf an, Fragen mit Liebe und Verständnis entgegenzukommen und vorsichtig nur soviel zu geben, daß das Kind selbst aus eigener Kraft weiterzugrübeln und nachzudenken vermag.

Ist von vornherein anzunehmen, daß das Kind die Frage sich selbst beantworten kann, dann gebe man sie ihm einfach zurück. Das verstimmt nicht und hält die Fraglust wach. Vater, wie kommt es eigentlich, daß es im Sommer so heiß ist? Die beste Antwort ist, die Frage zurückzugeben und zu antworten: Ja, ist auch wahr, wie mag das eigentlich kommen? Dann wird die Berechtigung der Frage anerkannt und das Kind wartet im Grunde nur hierauf und wird sofort mit einer Antwort selbst hervortreten. Etwa: Dann scheint die Sonne so heiß, oder, dann sind so wenig Wolken am Himmel.

Durch nichts wird die geistige Kraft des Kindes so gestärkt, wie durch die Vorsicht, nichts vorzusagen, was es selbst finden und entdecken kann.

Wie steht es aber mit der Beantwortung der schweren Fragen? So oft kommt es vor, daß Kinder Dinge fragen, die die Erwachsenen selbst nicht wissen, oder die die Kinder noch nicht verstehen können. Ist es da wohl richtig zu sagen: „Mein Kind, das erkläre ich dir später, jetzt wirst du, jetzt kannst du das noch nicht verstehen?“ Nein, sondern beide (Erwachsene und Kinder) sollen sich gemeinsam auf den Weg machen, um so viel von der Antwort in vereinter Anstrengung zu finden, als ihnen überhaupt möglich ist.

Man bedenke, wie es uns Erwachsenen ergeht. Gibt es für uns überhaupt eine Frage, auf die wir eine völlig ausreichend klipp und klare Antwort zu geben vermöchten? Tappen wir

nicht auch in allen Sachen vollständig im Dunkeln? Ist nicht auch unser Wissen Stückwerk und nichts als Stückwerk?

Warum denn so krampfhaft dem Kinde nur die sogenannte „reine Wahrheit“ geben wollen, haben wir sie denn selbst? Können wir auch nur ein einziges Mal dafür garantieren, daß wir sie haben? Ich denke, nicht.

Wenn es aber für uns selber nur Probleme gibt, die wir nicht lösen können, wenigstens nicht vollständig, wenn es für uns selber nicht eine einzige große Frage gibt, die wir wirklich ganz zu beantworten vermögen, dann sollten wir doch getrost den Kindern so viel mitteilen, als möglich ist.

Dann darf es auch für ein Kind kein Ding geben, von dem es heißt: „Das verstehst du nicht.“ Das Kind versteht alles, soweit wie seine geistigen Kräfte und sein Erkenntnisvermögen reichen. Und uns geht es nicht anders. Auch wir verstehen alles und doch nichts ganz.

Wissen denn unsere Naturforscher eine wirklich ausreichende Antwort auf die Frage: Warum wachsen die Kürbisse nicht auf Eichenbäumen? Warum sehen die Dächer rot aus? Warum glänzen die Sterne? Warum mag der Löwe gern Fleisch u. s. w.

Wir sind ja allen diesen Fragen gegenüber selber wie Kinder, verstehen vieles nur halb oder nicht einmal halb und haben kein Recht zu sagen: „Mein Kind, das verstehst du nicht.“

Also getrost mit den Kindern an alle Probleme herangehen und versuchen, wie weit die Lösung möglich ist.

Das Kind versteht alles, auch die letzten, tiefsten Fragen, soweit seine geistige Kraft und Welterkenntnis das zulassen. Und das kleine Plus, das wir dem Kinde gegenüber voraus haben, was wir über diese großen Fragen mehr wissen, darf uns nicht veranlassen, ihm den Zugang zu irgend einer Frage überhaupt zu verschließen.

Man versuche nur, dem Kinde auch die schwersten Dinge soweit zum Verständnis zu bringen, wie nur irgend möglich. Es ist mehr als man gewöhnlich meint.

Und überall ist Gelegenheit, den Wissensdrang des Kindes zu stärken.

Sitzt das Kind daheim bei den Schularbeiten, dann fällt es den Eltern oft schwer, sich schnell in die vom Kinde zu liefernden Arbeiten hinein zu finden. Und doch ist diese Gelegenheit günstig, die geistige Kraft im Kinde zu stärken, indem man sich zum Schüler und das Kind zum Lehrer zu machen sucht, und es veranlaßt, das Eine oder andere genauer zu erklären und wer es geschickt macht, sucht sich solche Fragen heraus, die nicht irgend ein auswendig gelerntes Wissen voraussetzen, sondern die mit dem Verstand oder mit Hilfe der Phantasie beantwortet werden können.

Warum mag denn Karl der Große so lange Jahre gegen die Sachsen gekämpft haben? Wie kommt es denn, daß der Suez-Kanal so häufig von deutschen Schiffen benutzt wird? Warum nennt man den Strauß einen Laufvogel? Wie kommt es denn, daß die Wassermühle eine Säge treiben kann?

Aber alle diese Fragen dürfen nur den Zweck haben, die Schleusen der kindlichen Beredsamkeit zu öffnen und sein Nachdenken in Tätigkeit zu setzen.

Die kürzeste Antwort ist also die am wenigsten erwünschte. Man versuche immer tiefer in das Problem hineinzusteigen, immer spezieller zu fragen, bis das Kind, meist glücklich darüber, daß es den eigenen Vater oder die eigene Mutter belehren darf, ganz in der Beantwortung der Frage aufgeht.

Harmlose Zwischenbemerkungen wie: Ach, ist das wirklich so? Meinst du, daß sich das so verhält? So ist die Sache?! Sieh, das hab' ich noch gar nicht gewußt! Ja, so wird's wohl sein u. s. w. u. s. w. werden immer weiter zum Auseinandersetzen animieren.

Bei geschichtlichen Fragen kommt es vor allem darauf an, die Phantasie anzuregen, so daß die Ereignisse vergangener Zeiten möglichst klar und detailliert vorgestellt werden. Auf diese Weise wird der Wissensdrang dauernd gepflegt, zum wenigsten nicht unterdrückt und der Trieb, die Welt zu erfassen und klar die Lebensvorgänge zu erkennen und das Räderwerk zu durchschauen, wird stärker und stärker werden. Das aber gibt dem Kinde für sein ganzes Leben eine starke, gesunde,

geistige Grundlage, ein allgemeines tiefes Interesse und dieses wieder wird das Fundament zu einem intensiven geistigen Leben überhaupt werden.

Eins ist nötig dazu; daß man das Kind ernst nehme. Nicht übertrieben allem, was es sagt, eine außerordentliche Bedeutung beilegen, in höchste Verwunderung geraten, wenn es nur den Mund aufmacht. Wunderkinder (alle Eltern glauben wenigstens eins von dieser Sorte zu besitzen) sind viel, viel seltener (Gott sei Dank), als gewöhnlich angenommen wird. Ein Kind will nicht bewundert und nicht belacht werden, es will nur eins: Behandelt werden wie unseresgleichen.

Man antworte dem Kinde auf alle Fragen, wie man einem Erwachsenen antworten würde, mit demselben Ernst und derselben gleichmäßigen Freundlichkeit und Höflichkeit, dann wird das Kind immer mehr zum Wunderkinde werden, indem seine Anlagen und Kräfte sich von Tag zu Tag stärker entwickeln.

Und welche Eltern möchten das nicht wünschen!

Der Sinn des Spiels.

Christian Ufer. Grundlegung der Psychologie für Seminare und Frauenschulen. Leipzig. Quelle & Meyer.

Ein bekanntes Wort von Schiller lautet ganz allgemein: „Hoher Sinn liegt oft in kind'schem Spiel." Jean Paul meint schon etwas bestimmter: „Die gewöhnlichen Spiele der Kinder sind nichts anderes als die Äußerungen ernster Tätigkeit, aber im leichtesten Flügelkleide", und der Franzose Guyau behauptet so ziemlich dasselbe, wenn er sagt: „Das Spiel ist die erste Arbeit des Kindes." Schiller ruft dem spielenden Knaben zu:

Spiele, bald wird die Arbeit kommen, die hagre, die ernste.

Er stellt also hier dem Spiel die Arbeit gegenüber. Ist nun Spiel wirklich Arbeit, oder ist es etwas anderes? Ein Beispiel mag uns die Frage beantworten.

Arbeit ist es, wenn der Gebirgsbewohner im Winter etwa auf dem Handschlitten zu Tal fährt, nicht zum Vergnügen, sondern weil er etwas hinunter zu bringen hat, oder weil er etwas holen will, oder weil dort unten bestimmte Verrichtungen seiner warten. Spiel hingegen ist's, wenn der Knabe auf seinem Schlitten die Anhöhe hinuntersaust, um alsbald wieder zurückzuwandern und die gleiche Fahrt zu wiederholen.

Der Unterschied springt in die Augen. In dem einen Falle hat die Fahrt einen bestimmten, nicht in ihr selbst liegenden Zweck; sie würde unterbleiben, wenn ihr nicht eine gewisse Nötigung zu Grunde läge. Im anderen Falle hingegen sehen wir keinen außerhalb der Tätigkeit liegenden Zweck, keine Nötigung: die Fahrt wird unternommen, lediglich weil die Tätigkeit an sich Vergnügen macht; sie ist Selbstzweck und entstammt der Frei-

heit. Damit haben wir den Unterschied zwischen Spiel und Arbeit: einerseits Freiheit, Ungebundenheit und Behagen an der Tätigkeit selbst, andererseits Gebundenheit, Nötigung, Zweck, Nutzen.

Aber wenn nun auch Spiel und Arbeit in dieser Weise einander entgegengesetzt sind, so können doch beide Tätigkeiten ineinander übergehen oder sich zu einer Mischform vereinigen. Das Kind spielt in der Regel aus freien Stücken mit der Puppe, aber wenn es einmal mit ihr spielen muß, allein, weil ihm die Mutter durchaus Beschäftigung geben will, so entbehrt es dabei des Behagens: es arbeitet. Beim Reiter oder Ruderer oder Schachspieler wird, was vielleicht einst Spiel gewesen ist, zur Arbeit, wenn es den Charakter beruflicher Tätigkeit annimmt, die auf den Nutzen, auf den Erwerb des Lebensunterhaltes ausgeht. Ein Kind, das der vielbeschäftigten Mutter bei der Hausarbeit helfen muß, hört auf zu arbeiten, sobald ihm dieses Tun an sich Freude bereitet, sobald es sich dazu drängt, ohne etwas anderes im Sinne zu haben, als daß sie ihm Vergnügen macht: es spielt dann. Der Postillon, der durch die Maiennacht fährt und dabei zu seinem Vergnügen das Horn erklingen läßt, arbeitet und spielt zugleich.

Halten wir fest, daß das Spiel „freie und in sich selbst genossene Tätigkeit“ ist (Reischle), und sehen wir uns die Spieltätigkeit genauer an. Bei der verwirrenden Fülle der einzelnen Erscheinungen dünkt es uns auf den ersten Blick recht schwierig, einige Ordnung in das Durcheinander zu bringen, und in der Tat ist es trotz mannigfacher Versuche selbst von wissenschaftlicher Seite bis auf den heutigen Tag nicht gelungen, eine völlig befriedigende Einteilung aufzustellen. Die beste finden wir bei Karl Groos in dem grundlegenden Werke: „Die Spiele der Menschen“, zu dem jeder greifen muß, der sich über das Spiel im allgemeinen (wozu desselben Verfassers Buch „Die Spiele der Tiere“ zu vergleichen ist) und über das Spiel des Kindes insbesondere genauer unterrichten will.

Da sich im Spiel alle Fähigkeiten betätigen können, so unterscheiden wir im Anschluß an Groos zunächst: 1. Sinnesspiele, 2. Spiele der Bewegungsorgane, 3. Gedächtnisspiele, 4. Phantasiespiele, 5. Verstandesspiele, 6. Gefühlsspiele und 7. Willensspiele.

Es muß aber gleich bemerkt werden, daß die Spiele, wie sie im Kindesleben tatsächlich vorkommen, in den meisten Fällen nichts Einfaches sind, sondern eine Verbindung von mehreren der genannten (und später noch zu nennenden) Arten. Zum Beweise dafür hat Reischle treffend auf das Schlittenfahren hingewiesen, das man in erster Linie als Bewegungsspiel bezeichnen kann. „Aber schon in dieser Beziehung,“ sagt er, „ist es ebensowohl die Fortbewegung des eigenen Körpers als die sichere Lenkung des Fahrzeugs, worin das Vergnügen liegt, und mit dem Bewegungsspiel ist das Sinnesspiel, nämlich das Ergötzen an dem scharfen, sausenden Luftzuge und den vorübereilenden Gegenständen der Umgebung unauflöslich verbunden. Zugleich aber spielt der kühne Schlittenfahrer, wenn er sich über den Straßengraben schleudern läßt, mit den Gefühlen von körperlicher Unlust und von Furcht, nicht minder, wenn er durch Schnee und Sturm sich nicht vertreiben läßt, mit seinen Willenskräften; auch das Spiel von Verstand und List wird durch begegnende Hindernisse geweckt“ u. s. w. Eine derartige Verbindung und Vermischung müssen wir, wenigstens stillschweigend, im Auge behalten, wenn wir von der spielenden Betätigung der einzelnen Fähigkeiten sprechen.

Wenden wir uns zunächst zu den Sinnesspielen. Wie nach Lockes Ausdruck das Auge Reize (Licht) nicht bloß passiv aufnimmt, sondern nach ihnen „dürstet“, so zeigen auch die anderen Sinne einen ihnen innewohnenden Drang nach Betätigung. Die Befriedigung dieses Dranges, der auf das Ergötzen gerichtet ist, hat einen überaus wichtigen Nebenerfolg, nämlich die Bereicherung des Vorstellungslebens und die immer weiter fortschreitende Entwicklung der Sinnestätigkeit durch Übung.

Reden wir zunächst von den Spielen beim Sehen, das wir am genauesten betrachtet haben, so ist es uns hier unmöglich, auf alle verschiedenen Seiten der spielenden Betätigung einzugehen. Wir greifen nur eine heraus, bei der das Ergötzen und gleichzeitig der Einfluß auf die Entwicklung des Sehens besonders deutlich zutage tritt.

Wir haben gehört, daß das Kind in der ersten Zeit, wenn es ruhende Gegenstände schon zu fixieren vermag, diese noch nicht mit dem Auge verfolgen kann, falls sie in Bewegung gesetzt werden. Wenn man ihm in einiger Entfernung eine brennende Lampe gegenüber hält, so sieht es sie; rückt man sie aber auch nur ein wenig zur Seite, so verliert es sie aus den Augen und weiß sie nicht wiederzufinden. Allmählich aber lernt es, ein Ding, das sich bewegt, im Auge behalten, und hat seine Freude daran. Die Mütter tragen ihre Kleinen, ohne sich der Nützlichkeit ihres Tuns bewußt zu sein, zum Spiel wohl vor die Wanduhr, und die Augen folgen dann mit wachsender Geschicklichkeit der langsamen Hin- und Herbewegung der glänzenden Pendelscheibe, indem die Kinder dabei muntere Gebärden machen und vergnügliche Laute ausstoßen. Der Vater bereitet dem Kinde nicht geringe Freude dadurch, daß er beim Rauchen kleine Dampfwölkchen aufsteigen läßt. Auch am Hampelmann gefallen ihm ganz besonders die langsamen Bewegungen, und bei der Kinderklapper, die man ihm vorhält, ist es durchaus nicht das Geräusch allein, was ihm Vergnügen bereitet, sondern auch das Hin und Her macht ihm Freude. Bald aber ist das Kind mit den Bewegungen, die man ihm *zeigt*, nicht mehr zufrieden; es begnügt sich nicht mehr mit dem bloß *rezeptiven* Verhalten beim Sehspiel, sondern es schreitet fort zum *aktiven*. Es handhabt selbst die Kinderklapper, zieht selbst am Hampelmann; es verleiht, wenn es größer geworden ist, in einem unbewachten Augenblicke dem Pendel der Wanduhr einen schnelleren Gang und beschleunigt, wenn es kann, den Lauf der Zeiger. Alles, was sich bewegt, soll sich noch schneller bewegen, und was unbeweglich ist, wird beweglich gemacht, und sollte es darüber in Stücke gehen. Sehspiele sind oft die Ursache der Zerstörungssucht, über die bei Kindern so viel geklagt wird. Selbst manche Tierquälereien gehören hierher. Erwähnt sei nur das Spiel mit dem Maikäfer, dem man einen Faden ans Bein bindet, ihn durch ein bekanntes Liedchen zum Fliegen auffordert und, wenn er wirklich fliegt, wieder zurückzieht und aufs neue fliegen läßt.

Merkwürdig ist übrigens, daß derartige Sehspiele auch beim Erwachsenen noch vorkommen, der doch längst aus der Lehrzeit

heraus ist, also eines Nebenerfolges nicht mehr bedarf. Wer von uns hätte sich nicht schon dabei ertappt, daß er mit Wohlgefallen die Quaste eines Fenstervorhangs hin- und herschwingen ließ? Wer hätte nicht schon mit Vergnügen den Rauchwölkchen zugesehen, die in Ringeln von der Zigarre emporsteigen? Wer jemals in einem Seebade gewesen ist, der hat unfehlbar bemerkt, daß ernste, nicht selten altersgraue Männer sich damit vergnügen, aus der hohlen Hand Sand zur Erde rinnen zu lassen oder das Spiel der Meereswogen zu beobachten, wie denn auch „der Wanderer in der Sägemühle“ dem Räderspiele und den herabstürzenden Wassern zusah. Der Tanz ist nicht nur für den interessant, der dabei beteiligt ist, sondern auch, und manchmal erst recht, für den, der den Zuschauer macht. Aus den Beispielen vom Erwachsenen erkennt man deutlicher noch als beim Kinde, wie (nach Reischles Ausdruck) die spielende Tätigkeit „in sich selbst genossen“ wird; nur fehlt hier wenigstens in den allermeisten Fällen der Nebenerfolg, der für das Kind von so hoher Bedeutung ist.

Das Ohr des Säuglings ist in den ersten Tagen noch wie verschlossen; von allem, was um ihn vorgeht, hört er anfangs gar nichts und dann sehr wenig. Zuweilen freilich läßt er schon recht bald das Schreien, wenn man dicht neben ihm zu pfeifen beginnt, ein Zeichen, daß er das Pfeifen bereits merkt, aber gegen die Worte der Mutter oder des Vaters, gegen Geräusch im Zimmer ist er noch taub, und vom Pfeifen weiß er sogar viel später noch nicht, von wem es herrührt, ob es laut oder leise ist, ob es vor oder hinter oder neben ihm, ob es in der Stube oder im Nebenzimmer oder auf der Straße geschieht. Er muß eben das vollständige Hören erst nach und nach lernen, und Vater und Mutter, Bruder und Schwester, Onkel und Tante sind ihm dabei behilflich, ohne daß sie es meistens selber wissen. Sie merken bald, daß das Kind an allem Hören Freude hat, und nun bringen sie ihm zu Gefallen allerlei Laute, Töne und Geräusche hervor durch Pfeifen, Sprechen, Singen, Klopfen und ganz besonders durch das Schütteln der Kinderklapper, die ihre Dienste schon leisten muß, ehe sie das Kind selbst zu halten und zu bewegen vermag. Je mehr und je häufiger das Kind solche Laute, Töne und Ge-

räusche unter den verschiedensten Umständen hört, um so zahlreichere und bessere Gehörsvorstellungen erwirbt es, und um so besser lernt es hören; recht bald vernimmt es sogar das leise Ticken der Taschenuhr, die ihm der Vater ans Ohr hält, oder es folgt mit dem Ohr aufmerksam dem Ton der Klingel, der laut anfängt, immer schwächer wird und schließlich ganz aufhört.

Neben den rezeptiven Hörspielen treten sehr zeitig die produktiven auf. Sobald das Kind seine Stimme entdeckt hat, zeigt es große Freude daran. Gute Beobachter sind davon überzeugt, daß Kinder oft schreien, um eben schreien zu hören, und in der Tat schreit das Kind in der Wiege oder auf dem Schoß der Mutter bisweilen recht laut, ohne gerade ein schmerzlich bewegtes Gesicht zu machen. Man kann dieses Schreien für behaglich, für ein Schreispiel halten. Oft liegt das Kind ganz ruhig in der Wiege und starrt die Decke an, während seinem Munde Laute entschlüpfen, die man als Papeln oder Kakeln bezeichnet. Nicht selten geht das eine Viertelstunde so fort, und wenn man sein Gesicht betrachtet, so sieht man, wie gut ihm diese Beschäftigung gefällt. „Bald jauchzt es, bald brüllt es, bald zwitschert es, bald kräht es, bald summt es, bald schmatzt es“ (Preyer), bald hält es ganz lange Reden, die kein Mensch versteht. Später schüttelt es tüchtig die Kinderklapper, wirft sie auch wohl auf den Boden, was wieder ein anderes Geräusch macht. „So sind denn die Kinder unerschöpflich im Erfinden von Geräuschen; sie patschen mit den Händen, knacken mit den Gelenken, schnappen und trommeln mit den Fingern, trampeln und wippen mit den Füßen, schleifen Stöcke oder andere Dinge im Sand hinter sich her, lassen Türen knarren, schlagen auf hohle Gegenstände, klirren mit Schlüsseln, klappern mit Tellern, lassen Gläser klingen, Gerten sausen, freuen sich am Geräusch des Zerreißens und Zerbrechens“ (Groos), wie der kleine Goethe, als er tönerne Geschirre auf die Straße warf und damit fortfuhr, bis ihn jemand hinderte.

Wenn das Kind den wichtigsten Teil der Lehrzeit durchgemacht hat, wenn es sozusagen aus dem gröbsten heraus ist, so nimmt die Freude am Lärm wesentlich ab, und es tritt nunmehr das Vergnügen am eigentlich Wohlklingenden, am Musikalischen ein; doch hört das gröbere Hörspiel auch später nicht

vollständig auf. Viele Erwachsene hören noch gern das Krachen der Böller, das Donnern der Wasserfälle, das Nachahmen des Gewehrfeuers in Musikstücken, das Brausen des Sturms und des schwellenden Stroms durch die Nacht hin, auch wenn nicht an den nahenden Frühling gedacht wird.

Großes Wohlgefallen findet das Kind am Rhythmus und am Reim, sei es nun, daß es sich dabei bloß rezeptiv, oder daß es sich produktiv verhält. Der besondere Reiz, den das Ticken der Taschenuhr ausübt, dürfte teilweise auf den Rhythmus zurückzuführen sein, für den die Kinder mit ganz seltenen Ausnahmen sehr früh Sinn haben. Sigismund berichtet: „Ich sah öfters dreivierteljährige Kinder beim Klange einer rauschenden Blasmusik im (Trag-) Mantel hüpfen, als wollten sie den Takt durch rhythmische Bewegungen nachahmen.“ Ein produktives Hörspiel, das offenbar Vergnügen am Rhythmus bekundet, können wir bei Kindern beobachten, die viele Male hintereinander mit dem Löffel auf den Rand des Tellers oder auf den Tisch schlagen, bei Kindern in vorgerückterem Alter, wenn sie rhythmisch geordnete Wortreihen, mögen sie nun einen erkennbaren Sinn haben oder nicht, mit sichtlichem Behagen geradezu skandieren, z. B. im Märchen:

Mannche, Mannche, timpe, te,
Buttche, Buttche, in der See,

oder bei gewissen Abzählreimen, so im Vogtlande (nach Dunger):

Eins, zwei, drei,
Bicke, backe, bei,
Bicke, backe Birnestiel u. s. w.

oder in der Schweiz (nach Rochholz):

Anege — hanige,
Serige — sirige,
Ripeti — pipeti — knoll.

Das Vergnügen an Reimen geht so weit, daß Kinder Stabreime, Assonanzen und Endreime, wie sie auch in den eben angeführten Beispielen vorkommen, nicht nur überaus gerne hören und nachsprechen, sondern Reime, die ihnen bekannt sind, spielend umändern, oder gar neue erfinden. So bildete ein von Groos

beobachtetes Mädchen im Alter von drei Jahren eine Stelle aus „Max und Moritz“ folgendermaßen um:

Alles macht der Schneider Bock,
Denn dies ist sein Lebenszwock.

Im vierten Jahre „dichtete“ es selbst:

Naseweis vom Wasser weg,
Welches da liegt noch mehr Dreck.

Solche Sprachspiele sind aber nicht nur als Hörübungen von Wichtigkeit, sondern sie tragen namentlich auch dazu bei, daß das Kind allmählich die Herrschaft über die Sprechwerkzeuge erlangt. Damit kommen wir gleich hier zu der spielenden Betätigung der Bewegungsorgane, die ebenso nach Bewegung „dürsten“, wie die Sinne nach Reizen. Ein amerikanisches Kind, Laura Bridgman, war blind und taub, brachte aber doch allerlei Laute hervor, ähnlich wie wir sie bei anderen Kindern vorhin beschrieben haben. Hören konnte die Kleine nichts, aber die Bewegungen des Kehlkopfes, der Zunge, der Lippen und der Kinnbacken taten ihr offenbar wohl. Welch fördernde Rolle dem Spiel bei der Einübung der Sprechbewegungen zukommt, erkennt man besonders an der über die ganze Welt verbreiteten großen Vorliebe älterer Kinder für das häufig wiederholte Schnellsprechen schwieriger Wörter oder Wortreihen, wie „Lerchelchen“, „Fischers Fritz frißt frische Fische“, „der Kutscher putzt den Postkutschkasten“, „sechsundsechzig Schock sächsische Schuhzwecken“.

Bei anderen Bewegungsspielen bedient sich das Kind der Hände, Arme und Beine. Wenn es noch klein ist und in der Wiege oder auf dem Teppich in der Stube liegt, strampelt es vergnüglich. Bald fängt es an zu rutschen, zu kriechen und sich aufzurichten; von der Mutter auf dem Schoße gehalten, macht es schon zeitig die von Sigismund beobachteten rhythmischen Bewegungen, und zwar auch, ohne von außen, etwa durch Musik, dazu angeregt zu sein, also aus innerstem Bedürfnis. Durch die spielende Tätigkeit der Hände lernt es das Greifen. Bald fängt es an zu rutschen und zu kriechen, sich aufzurichten und die ersten

Gehversuche zu machen. Später sucht es für seine Kriech- und Gehspiele mit Vorliebe die Treppen auf. „Ein paar Stufen rückwärts hinabzukriechen oder eine Treppe auf allen Vieren zu erklimmen," sagt Sigismund, „ist dem Kinde ebenso lieb, wie manchem Parforcereiter das Übersetzen über Hecken und Gräben, freilich auch ebenso gefährlich." Endlich stellt sich das Laufen, das Springen, das Tanzen und das Klettern in den mannigfaltigsten Formen ein.

Mit den Bewegungsspielen dieser Art hängt vielfach aufs engste die spielende Betätigung des Tastsinnes zusammen; namentlich ist dies beim Greifen der Fall. „Sieht das Kind seinen eigenen Fuß, so bemüht es sich, denselben mit den Händen zu greifen, und ihn zwecks aktiven Tastens in den Mund zu stecken, wie es dies mit jedem fremden Gegenstande tut. Hier aber stößt es zum ersten Male auf die überraschende Tatsache, daß der scheinbar fremde Gegenstand (das Füßchen) dieselben Tastempfindungen gibt, welche das Kind von seinen Lippen und von der tastenden Hand empfängt. Die Bekanntschaft mit dem Fuße und die Erforschung dieses für das Kind so drolligen Gegenstandes wird der Ausgangspunkt für das Bekanntwerden mit dem eigenen Körper im Gegensatz zu der außerhalb der Grenze des Körpers liegenden Außenwelt. Die Berührung der tastenden Hand mit einem Gegenstand der Außenwelt gibt nur eine Tastempfindung, die Berührung des Füßchens mit der Hand gibt ihm aber gleichzeitig zwei Empfindungen — von der Hand und vom Fuß. Diese unerwartete Tatsache interessiert das Kind tief und stellt seinem Verstande die schwierigste Aufgabe. Das Kind verweilt bei dieser Aufgabe lange Zeit mit ungewöhnlichem Interesse. Alle Kinder spielen mit den Füßchen! Dieses Spiel führt das Kind zur Entdeckung einer großen psychologischen Tatsache — der Unterscheidung seiner selbst von der Außenwelt: so führte das Spielen eines Gelehrten mit den ersten elektrischen Funken zur Entdeckung und Erforschung der Eigenschaften der Elektrizität als einer großen Naturkraft." (Sikorsky.)

Viel weniger häufig und mannigfaltig als die spielende Betätigung des Sehens, des Hörens, der Körperbewegung und des Tastens sind die Geschmacks- und Geruchsspiele, und das ist be-

greiflich, da die Empfindungen des Geschmacks und Geruchs für die geistige Entwicklung von verhältnismäßig geringer Bedeutung sind und selbst für das Wohl des Körpers einer über die Naturgabe weit hinausgehenden Steigerung und Unterscheidungsfähigkeit nicht bedürfen. Immerhin sehen wir, daß das Kind geneigt ist, den Geschmack und Geruch der Dinge zu erkunden, und sich sogar ein Vergnügen daraus macht, einen besonders saueren oder bitteren Geschmack, auch wohl einen übeln Geruch eine Zeit lang zu ertragen. Doch dürfte es sich hier mehr um ein Willensspiel, um eine spielmäßige Übung im Widerstandleisten, als um ein eigentliches Sinnesspiel handeln, wie das offenbar auch beim Spielen mit Hitze-, Kälte- und Schmerzempfindungen der Fall ist.

Recht früh zeigt sich auch die spielende Betätigung des Gedächtnisses. Hierher gehört der bekannte Eifer vieler noch nicht schulpflichtiger Kinder, möglichst weit zählen zu lernen, wobei es sich in diesem Alter natürlich fast nur um Einprägung einer Wortreihe handeln kann. Groos berichtet, ein noch nicht sechs Jahre altes Mädchen habe in spielender Weise die französischen Zahlennamen von 1 bis 100 auswendig gelernt und sei nicht müde geworden, sie immer wieder herzusagen, auch wenn man es anscheinend nicht beobachtet habe, z. B. morgens im Bett.

Groos meint, das Gedächtnisspiel trete mit dem Beginn der Schulzeit sehr stark in den Hintergrund gegenüber der Gedächtnistätigkeit als Arbeitsleistung, und sicher ist ja, daß für das Gedächtnisspiel dann nicht mehr so viel Zeit zur Verfügung steht wie früher. Es scheint aber doch, als ob die Kinder das Bestreben zeigten, sich auch in dieser Beziehung am Spiel der Arbeit gegenüber schadlos zu halten. Der Verfasser erinnert sich, daß er, als die Anfänge des Lesens lateinischer Druckschrift bewältigt waren, sich aus einem ihm zufällig in die Hände geratenen französischen Lehrbuche mit großem Vergnügen die Zahlen von 1 bis 20 (in deutscher Aussprache!) eingeprägt hat, und zwar so gut, daß er sie später jederzeit in der ursprünglichen Aussprache geläufig zu wiederholen vermochte. Als er im Unterricht von den neun ägyptischen Plagen hörte, lernte er die Reihenfolge ohne jede Nötigung auswendig und freute sich auch ohne Anwesenheit von Zeugen, daß er sie so gut hersagen konnte. Hingegen die Reihe

der biblischen Bücher zu lernen, hat ihm niemals Freude gemacht, weil das eben kein Spiel, sondern aufgenötigte Tätigkeit, d. i. Arbeit, war. Großes Vergnügen bereitete ihm und seinen Kameraden bis weit in das reifere Kindesalter hinein das Lernen und Wiederholen von Versen, wenn es eine spielende Betätigung des Gedächtnisses in sich schloß, wie bei dem bekannten Gedicht vom „Jockel“:

Der Herr, der schickt den Jockel aus,
Er soll den Hafer schneiden.
Der Jockel schneid't den Hafer nicht
Und kommt auch nicht nach Haus.

Da schickt der Herr den Pudel aus
Er soll den Jockel beißen.
Der Pudel beißt den Jockel nicht,
Der Jockel schneid't den Hafer nicht
Und kommt auch nicht nach Haus.

Da schickt der Herr den Prügel aus,
Er sollt' den Pudel prügeln.
Der Prügel prügelt Pudel nicht,
Der Pudel beißt den Jockel nicht,
Der Jockel schneid't den Hafer nicht
Und kommt auch nicht nach Haus.
u. s. w.

Daß die Phantasie in ausgedehntem Maße Gegenstand des Spiels ist, beweisen schon die bewußten Illusionen; aber ihre Rolle ist noch viel umfassender. Hierher gehört u. a. auch das Erfinden von Geschichten, die für wahr ausgegeben werden, nicht in der Absicht, zu lügen, sondern zum eigenen Scherz oder um andere zum Lachen zu bringen oder sie wegen ihrer Leichtgläubigkeit zu verspotten. Dieses „spielende Lügen“ ist streng zu unterscheiden einerseits von der wirklichen Lüge, andererseits von falschen Aussagen, die durch Betrug von Seiten der Phantasie zustande kommen. Allerdings kann es leicht zum Selbstbetrug führen und so seinen Charakter verlieren.

Verstandesspiele zeigen sich bei Kindern zunächst in dem unermüdlichen Hervorbringen von Wirkungen, in der „Freude

am Ursachsein", später, und zwar ganz besonders, beim Rätselspiel, in seiner einfachsten und in seiner verwickelteren Form, je nachdem es sich um das Herausfinden eines Einzeldinges oder eines Begriffs handelt. Im ersteren Falle muß sich der Spielgenosse etwa im Zimmer mit dem Gesicht der Wand zuwenden oder sich die Augen verbinden lassen und dann einen anwesenden Gegenstand erraten, von dem ein Merkmal angegeben wird („Ich sehe etwas, das ist rot. Was ist das?" (Sofa.) „Ich sehe etwas, das ist rot mit Blumen?" (Teppich.) Beim eigentlichen Rätsel hingegen werden von einem Begriff mehrere Merkmale genannt, und die Aufgabe besteht nun darin, den Begriff zu finden, z. B. „Es fliegt etwas weiß aufs Dach und kommt gelb wieder herunter." (Ei.) Die Schwierigkeit der Lösung, bei der sich der Verstand spielend betätigt, besteht in dem angegebenen Beispiele einmal darin, daß die Merkmale mangelhaft angegeben sind, sodann aber auch in der absichtlichen Irreführung durch die Wörter „fliegen" und „Dach". Die Irreführung würde unterbleiben, der Reiz des Erratens sich freilich vermindern, wenn man dasselbe Rätsel in folgender Form aufgeben wollte: „Ich weiß etwas, das ist rund und weiß; wenn man darauf schlägt, wird es platt und gelb." Beträchtlich gesteigert erscheint die Irreführung in folgender Form, die dem Verfasser neben der erstgenannten aus seiner Kindheit im Gedächtnis geblieben ist:

Zu Köln im Dom,
Da hängt eine weiße Blum';
Wer mit der gelben will sprechen,
Der muß der weißen den Hals zerbrechen.

Hier besteht die Ablenkung darin, daß etwas so Bekanntes wie das Ei in die Ferne verlegt und daß es als Blume bezeichnet wird. In anderen Fällen erschwert die doppelte Wortbedeutung das Finden, so in dem bekannten Rätsel:

Mit zweien fährt der Bürgersmann,
Der Edelmann spannt viere an,
Die Hottentotten lieben
Das reichgeschmückte Sechsgespann,
Wer aber fährt mit Sieben? (Der Siebmacher),

so in einem Kinderrätsel aus dem Aargau (Rochholz):

Es schreit öppis im Holz
und ist doch daheim,
es leit öppis im Holz
und schreit doch daheim. (Kind in der Wiege.)

In diesem Beispiele vereinigt sich übrigens die Mehrdeutigkeit der Wörter mit dem Widerspruch, der ebenfalls als Ablenkungsmittel dient.

So auch in folgendem Beispiel, das Groos anführt:

Ich hab' einen Rücken und kann nicht liegen,
Ich hab' zwei Flügel und kann nicht fliegen,
Ich hab' ein Bein und kann nicht stehen,
Ich kann wohl laufen, aber nicht gehen.

Von den Gefühlen ist wohl am häufigsten die Furcht Gegenstand des Spiels. Einen lehrreichen Fall dieser Art erzählt Wilhelm v. Kügelgen in seinen Jugenderinnerungen. „Während meine Mutter," so berichtet er, „an traulichen Winterabenden vorlas und mein Vater kleine Götter- und Heroengestalten aus Wachs modellierte, pappte Onkel Lais für mich eine elegante Ritterrüstung, die er mit Silberpapier beklebte . . . dazu wurden Schwert und Lanze und ein ausgelassenes Steckenpferd gefertigt, das nur mit Mühe zu regieren war. So ausgerüstet, pflegte Onkel Lais den jungen Ritter des Abends durch dunkle Zimmer und Gänge nach den entferntesten Regionen der Wohnung auszusenden, um gewisse Ungeheuer, die sich dort aufhalten sollten, zu erlegen. . . . Ich ritt allabendlich meine dunklen Wege mit größter Zuversicht, weil ich sehr wohl wußte, daß alles doch nur Spiel war und die Feinde, die ich zu bestehen hatte, nicht existierten . . . Als ich aber eines Abends, von meiner abenteuerlichen Fahrt zurückkehrend, ein dunkles Zimmer zu passieren hatte, barst plötzlich jener Mentor (Onkel Lais) aus einem Versteck hervor, grunzend und auf allen vieren laufend wie ein wilder Eber. Er mochte erwartet haben, daß ich sogleich vom Leder ziehen und ihm zu Leibe gehen würde; statt dessen aber bestand ich die Probe schlecht und hatte fast den Tod vor Schreck. Von da an blieb ich lange Zeit ein Hase." Von Furcht ist zwar in diesem Bericht

zunächst nicht ausdrücklich die Rede; allein der Hinweis auf das Spielbewußtsein deutet an, daß sie im Hintergrunde stand, jedoch völlig beherrscht wurde, bis sie bei dem ganz unerwarteten Ereignis plötzlich hervorbrach und nicht mehr Gegenstand des Spiels war, sondern selbst die Herrschaft übernahm. Kinder, die in den dunklen Keller hinabsteigen und die Tür hinter sich zumachen, haben ebenfalls nicht eigentlich Furcht, weil sie wissen, oder doch annehmen, daß sie jederzeit wieder hinaus können; sie empfinden nur das aus Sicherheits- und Furchtgefühl gemischte Gruseln, das echte Merkmal des Spielens mit der Furcht; aber dieses Gruseln wandelt sich in wahre Furcht, wenn sie den Ausgang nicht wiederzufinden vermögen, oder wenn sie hören, daß jemand die Türe abschließt. Mädchen haben fast alle eine große Furcht vor Schlangen; aber auch sie kann Gegenstand des Spiels werden. Der Verfasser hat einmal gesehen, wie zehnjährige Schülerinnen einer höheren Mädchenschule auf Zureden zitternd die Hände ausstreckten, um eine mächtige Kreuzotter zu betasten, die mittelst einer Zange so gehalten wurde, daß sie offenbar nicht beißen konnte, und er erinnert sich aus seinen Kinderjahren, wiederholt und jedesmal mit klopfendem Herzen Hornissen in ihrem Nest gereizt zu haben, bis aus dem Spiel mit der Furcht einmal bitterer Ernst wurde.

Das Spiel mit der Furcht, wie fast alle Spiele des Kindes, liebt übrigens auch noch der Erwachsene. Das wissen die Besitzer sogenannter „Vergnügungsparks", der „American Novelties", sehr wohl, deshalb sorgen sie für Rutschbahnen, auf denen man mit rasender Geschwindigkeit ins Wasser sausen, für Schiffe, auf denen man den Schiffbruch erleben kann, für halsbrecherisch aussehende Schaukelspiele, für wackelnde Leitern, wankende Fußböden und dergleichen mehr. Beim Spiele mit der Furcht unterscheiden sich viele Erwachsene vom Kinde nur dadurch, daß sie stärkerer Reize bedürfen: „die Kellertür muß größer werden", wie ein geistreicher Schriftsteller gesagt hat.

Die Willensspiele bestehen bei Kindern sehr häufig darin, daß diese sich bemühen, Ausdrucksbewegungen zu hemmen. Zwei Spielende sehen sich gegenseitig dauernd ernst an oder schneiden Gesichter, und es gilt dabei, das Lachen oder Lächeln

zu unterdrücken; wer das nicht kann, hat verloren. In einem ähnlichen Falle handelt es sich darum, sich der Lautsprache zu enthalten: ein Kind richtet an das andere allerlei Fragen, stellt allerlei Behauptungen auf u. s. w., während das andere darauf in Gebärden entgegnen muß, sich aber nicht der Worte bedienen darf. Es werden auch wohl besonders sauer- oder bitterschmeckende Gegenstände in den Mund genommen, und es muß das Verziehen des Gesichtes unterbleiben. Verwandt damit ist das Bekämpfen des Schmerzes durch den Willen bei einem sehr bekannten, auch von Goethe erwähnten Spiel: zwei Kinder strecken Zeigefinger und Mittelfinger der rechten Hand aus und schlagen einander dann abwechselnd in der Richtung von oben nach unten auf die beiden Finger, bis das eine die Schmerzempfindung nicht mehr bezwingen kann und das Spiel aufgibt. Groos erzählt, daß zwei Knaben gewettet hätten, wer am längsten ein brennendes Streichholz auf der Hand liegen lassen könne. Der Verfasser war als Kind Zeuge, wie einer seiner Kameraden sich „zum Spaß“ eine Schwammkohle auf die eine Hand legte und diese mit der anderen so lange festhielt, bis die Haut ein Loch hatte.

Die — bis jetzt besprochene — Spieltätigkeit der Sinne, der Körperbewegungen und der höheren seelischen Fähigkeiten (Gedächtnis, Phantasie, Verstand u. s. w.) faßt Groos unter Anlehnung an einen Ausdruck Sigismunds als „spielendes Experimentieren“ zusammen. Bei diesem spielt das Kind oder auch der Erwachsene, wenigstens in der Hauptsache, mit sich selbst. Nun gibt es jedoch ferner noch zahlreiche Spiele, die offenbar ebenfalls auf einem inneren Drange, auf Trieben beruhen, sich aber auf das Verhalten zu anderen Wesen beziehen, und die man als spielende Betätigung der Triebe zweiter Ordnung bezeichnen kann. Hierher gehören u. a. die überaus zahlreichen körperlichen und geistigen Kampfspiele, die vielen Nachahmungsspiele und die sozialen (Gemeinschafts-) Spiele. Wie die Spiele der ersten Hauptgruppe, die wir ausführlicher behandelt haben, weil sie gewöhnlich weniger beachtet werden, so sind auch die anderen in „sich selbst genossene Tätigkeit“ und erzeugen beim Kinde ebenso als Nebenerfolg die Vervollkomm-

nung von Fähigkeiten, sowie den Erwerb von Kenntnissen und Gewöhnungen mancherlei Art. Von ganz besonderer Bedeutung sind die sozialen Spiele als Vorübung für das spätere Leben unter den Mitmenschen; sie bilden die erste Einführung in die Bedingungen, unter denen Menschen miteinander leben können (Innehaltung des Rechts, Über- und Unterordnung, Gemeinsamkeit der Bemühungen, Hilfeleistung u. s. w.).

Vergleichen wir die Spieltätigkeit des Erwachsenen mit der des Kindes, so finden wir, daß beide natürlich das (uninteressierte) Vergnügen gemein haben, daß aber in anderer Beziehung große Unterschiede bestehen. Beim Erwachsenen tritt ein Nebenerfolg, wie wir ihn beim Kinde bemerken, wenigstens nicht in nennenswertem Maße ein, da jener dessen nicht mehr bedarf, und ferner spielt der Erwachsene, wofern er überhaupt wirklich spielend tätig ist, fast nur zur Erholung von der Arbeit, was man vom Kinde wenigstens bis zum Beginn der Schulpflicht nicht sagen kann, da bis zu diesem Zeitpunkte seine ganze Tätigkeit eben nur im Spielen besteht. Die namentlich von Lazarus („Die Reize des Spiels“) vorgetragene Theorie, nach der das Spiel aus dem Erholungsbedürfnis hervorgeht (Erholungstheorie), läßt sich also auf das Kind zur Zeit, wo es am meisten spielt, nicht anwenden. Etwas anders steht es mit der von Schiller in den „Briefen über die ästhetische Erziehung“ begründeten Kraftüberschußtheorie, die in dem englischen Philosophen Herbert Spencer ihren wissenschaftlichen Hauptvertreter gefunden hat. Ihr Grundgedanke geht dahin, daß sich in den Organen lebender Wesen Kraft ansammelt, die zur Arbeit und zum Spiel verwandt werden kann. Soweit sie nicht durch Arbeit verbraucht wird, also überschüssig ist, drängt sie zur Entladung in einer Luxustätigkeit, d. h. eben im Spiel. Da das Kind in den ersten fünf bis sechs Lebensjahren für Arbeit keine Kraft aufzuwenden braucht, so entladet sich aller Kraftvorrat in der Spieltätigkeit. Wenn ermüdete oder kranke Kinder gar nicht oder doch nur wenig spielen, so hat das in dem Mangel an überschüssiger Kraft seinen Grund. Nachdem sie sich erholt haben oder in der Genesung fortgeschritten sind, tritt auch das Spiel wieder auf oder steigert es sich.

Auf das Schulkind lassen sich die Erholungstheorie und die Kraftüberschußtheorie gleichzeitig anwenden, obwohl zwischen ihnen auf den ersten Blick ein Widerspruch zu bestehen scheint. Im Unterricht wird das Kind vorwiegend geistig in Anspruch genommen, während der Körper Gelegenheit hat, durch Ruhe Kraft zu sammeln, und so kann es zur Erholung von seiner geistigen Anstrengung zur körperlichen Spieltätigkeit übergehen und umgekehrt. Es ist zwar eine weit verbreitete, obwohl namentlich von Mosso experimentell als irrig erwiesene Ansicht, daß körperliche Übung keine geistige Kraft und geistige Übung keine körperliche Kraft verbrauche, aber der Eifer, mit dem sich Kinder, die aus der Unterrichtsstunde kommen, Bewegungsspielen hingeben, ist doch ein Beweis dafür, daß sich während des Unterrichts immer noch ein gewisser Überschuß körperlicher Kraft angesammelt hat, der zur Entladung drängt, und in ähnlicher Weise zeigt sich, daß die geistige Kraft nach körperlichen Spielen wieder größer ist als vorher. Wenn das in unseren Schulen nicht noch deutlicher zutage tritt, so hat dies darin seinen Grund, daß die Spielpause verhältnismäßig recht kurz ist, und daß überdies eine gewisse Beruhigung und Sammlung eintreten muß, bevor die geistige Tätigkeit wieder in geeigneter Weise von statten gehen kann. So sehen wir, daß Erholungstheorie und Kraftüberschußtheorie nicht zueinander im Widerspruch stehen, sondern sich ergänzen.

Nun gibt es aber auch Fälle, in denen beide Theorien versagen, so wenn das Kind ein Spiel bis zur völligen Erschöpfung fortsetzt, wobei es sich ja weder erholt, noch überschüssige Kraft verausgabt. Diese Erscheinung erklärt Groos zunächst aus der „Selbstnachahmung“ des Kindes. „Wenn man einem Kinde, das mit dem Löffel auf einen Teller schlägt, diesen Lärm verbietet, so zeigt es sich gewöhnlich von einem unwiderstehlichen Drange erfüllt, die Bewegung noch ein paar Mal zu wiederholen. Das entspringt nicht bloß der Unart oder dem Widerspruchsgeiste, sondern ist zum großen Teil in einer organischen Zirkulation begründet: das Kind hat zuerst vielleicht zufällig das Geräusch hervorgerufen, dann aber wiederholt es seine eigene Handlung, und das akustische Resultat der eben ausgeführten Wiederholung gibt

zugleich den Stimulus für eine neue Bewegung ab. In diese Verkettung greift das Verbot ein, ohne in der Regel sofort eine Hemmung erzielen zu können.“ Wird eine solche „zirkuläre Reaktion“ (*Baldwin*) nicht durch ein Verbot gestört, so kann sie sich lange fortsetzen und selbst im Erschöpfungszustande noch andauern. Nicht selten erhält sie Unterstützung durch einen *rauschartigen Zustand*, in den manche Bewegungsspiele das Kind versetzen. Man denke daran, wie es bisweilen bis zum Taumeln hüpft, springt, umherrennt oder von einer wilden Zerstörungslust ergriffen wird. Dieser Bewegungsrausch macht, ähnlich wie beim Erwachsenen der Alkoholrausch, die letzten Kräfte zur Betätigung frei, „preßt den letzten Tropfen aus“, worauf dann natürlich eine um so tiefere Erschöpfung folgt, so z. B. auch bei schwächlichen jungen Damen, denen selbst ein kurzer Weg zu mühsam ist, die sich aber gleichwohl den ungleich größeren Anstrengungen einer Ballnacht gewachsen zeigen und dann die nächsten Tage in völliger Erschlaffung verbringen müssen.

Das Vorhandensein von überschüssiger Kraft oder doch wenigstens die Möglichkeit, leicht Kraft herbeizuschaffen, ist die Vorbedingung jedes Spiels; die Art der spielenden Betätigung wird beim Tiere wie beim Menschen durch Naturanlagen bestimmt, und diese Anlagen gelangen durch das Spiel zur Ausbildung für den späteren „Kampf ums Dasein“, für die *Arbeit*.

Beim Tiere ist eine solche Ausbildung viel weniger nötig als beim Menschen, weil es das, was es für seine verhältnismäßig recht einfachen Daseinsbedingungen an Fähigkeiten braucht, gleich fertig mit auf die Welt bringt oder doch in ganz kurzer Zeit erwirbt. Daher spielen die jungen Tiere viel weniger und in einer viel einförmigeren Weise als der Mensch, der eine Reihe von Jahren ausschließlich und eine noch längere Zeit zum großen Teil auf die mannigfaltigste Spieltätigkeit verwendet und sich so für die Anforderungen des Menschendaseins tüchtig macht. *Das Spiel bedeutet also die Selbstausbildung, die Selbstvorbereitung für das Leben* in seinen mannigfachen und verwickelten Arbeitsbetätigungen. Diese *biologische*

Bedeutung des Spiels nachdrücklich hervorgehoben zu haben, ist das besondere Verdienst von Groos.

Von anderer Seite (Gulick, Stanley Hall) ist freilich gesagt worden, das Spiel des Kindes sei nicht, wie Groos meine, eine „Vorahmung“ späterer ernster Tätigkeit, sondern es handle sich bei der fortschreitenden Entwicklung der Spieltätigkeit im Kindes- und Jugendalter, wenigstens im ganzen und großen, um eine Wiederholung der ernsten Tätigkeiten innerhalb der verflossenen Rassenentwickelung. „Putting it exactly,“ sagt Gulick, allerdings zunächst nur mit Bezug auf die körperlichen Spiele, „play is the ontogenetic rehearsal of the phylogenetic series.“ Sollte sich dieser Gedanke, auf den wir hier nicht näher eingehen können, als richtig erweisen, wozu es freilich noch sehr umfassender Untersuchungen bedürfte, so ließe er sich mit der Ansicht von Groos wenigstens insofern recht wohl vereinigen, als die naturgemäßeste und darum beste Einübung der Tätigkeiten für das Leben des Kulturmenschen in einer kurzen Wiederholung der Rassenentwicklung erblickt werden kann.

Da die Spieltätigkeit des Kindes in der menschlichen Natur begründet liegt, so ist es begreiflich, daß die Kinderspiele, wenn man von dem aus den jeweiligen Verhältnissen stammenden Beiwerk absieht, auf der ganzen Erde und in ganz verschiedenen Zeiträumen vielfach eine gewisse Übereinstimmung zeigen. Eines unserer gebräuchlichsten Spielzeuge z. B., die Kinderklapper, reicht bis in die ältesten Zeiten zurück, wenn sie früher auch etwas anders ausgesehen hat als jetzt. In Deutschland kannte man sie schon lange Zeit vor Christi Geburt. In Heidengräbern hat man Tonkugeln gefunden, die in der Form aneinandergewachsenen Birnen gleichen und Klappersteinchen enthalten. Ebenso spielten viele hundert Jahre vor Christi Geburt in Griechenland und Rom die Kinder mit der Klapper. In Peru fand man die uralte einbalsamierte Leiche eines kleinen Kindes, der die Eltern eine Klapper mit ins Grab gegeben hatten, nämlich ein Schneckenhäuschen mit Steinchen darin (Rochholz).

Natürlich wachsen die Spiele nicht lediglich aus der Naturanlage hervor, sondern werden in ihrer Gestaltung mitbestimmt durch die Umwelt. So hat Zingerle bei seiner Durchforschung

mittelhochdeutscher Dichtungen gefunden, daß die Kinder im Mittelalter, die der Natur noch näher standen als die gegenwärtige Jugend, im Unterschiede zu dieser viel mehr Spiele kannten, die sich auf die Tierwelt, namentlich auf die Vögel bezogen. Ebenso sind Beschäftigungen und Gebräuche der Erwachsenen, sowie besondere Zeitereignisse von Einfluß. Desgleichen werden manche Spiele, die ihrem äußeren Gewande nach bestimmten Gebräuchen oder Beschäftigungen der Erwachsenen entstammen, von einem Kindergeschlecht auf das andere durch Nachahmung vererbt und erhalten sich weit in Zeiten hinein, in denen die Urbilder längst zu bestehen aufgehört haben, so nach Rochholz das Pfänderspiel als „ein Schatten der altdeutschen Gerichtsverfassung". Doch diese Seite des Kinderspiels geht weniger die Psychologie als die Volkskunde an und kann hier nicht näher in Betracht gezogen werden; es sei aber auf die einschlägigen Werke, namentlich auf Rochholz, „Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel" (1857) und Franz Magnus Böhme, „Deutsches Kinderlied und Kinderspiel" (1897) verwiesen.

Obwohl das Spiel des Kindes erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit Gegenstand eingehender psychologischer Untersuchung gewesen ist, hat man ihm doch von jeher durchweg eine hohe pädagogische Bedeutung zugesprochen. Daß einzelne hervorragende Männer von den Spielen der Jugend keine günstige Meinung hatten — so Augustin in seiner späteren Zeit, so auch der verehrungswürdige August Hermann Francke, der den Kindern das Spiel vorenthielt und dessen Freuden zuweilen durch Bewirtung (!) ersetzte — hat ebenso wenig einen dauernden Einfluß gehabt, wie die Erlasse puritanischer Gemeindevorstände und überstrenger Polizeibehörden, die beispielsweise 1530 den Knaben in Zürich das Klukkern, ein Spiel mit Kugeln, verboten und 1749 in Wiesbaden die Eltern mit empfindlichen Strafen bedrohten für den Fall, daß sie ihre Kinder zum Spielen auf die Straße gehen ließen (Böhme). Immerhin geben solche Ansichten und Maßnahmen Veranlassung, zu bedenken, daß die Spiele der Kinder nicht unter allen Umständen eine gute erziehliche Wirkung haben, und daß sie daher der Aufsicht und Leitung bedürfen. Das gilt, wie Alexander Bain in seinem Werke

„Erziehung als Wissenschaft" betont hat, namentlich von den gymnastischen Kampfspielen, bei denen leicht antisoziale Triebe hervortreten.

Eine ganz hervorragende Stellung in der Erziehung wurde dem Spiel von Friedrich Fröbel, dem Vater des Kindergartens, zugewiesen; allein es läßt sich nicht verkennen, daß trotz der dankenswerten Bemühungen einer Johanna Mecke u. a. noch sehr viele Kindergärten der Gegenwart in dem allerdings notwendigen Streben, planmäßig vorzugehen, dem Spiel gerade das nehmen, was sein Wesen ausmacht, die Freiheit und damit das Vergnügen: das Spiel wird zur Arbeit, nicht selten zur recht sauren Arbeit! „Ich fürchte mich," sagt Jean Paul mit Recht, „vor jeder erwachsenen, behaarten Hand und Faust, welche in dieses zarte Befruchtungsstäuben der Kinderblumen hineintappt, und bald hier eine Farbe abschüttelt, bald dort, damit sich die rechte vielgefleckte Nelke erzeuge."

Will man das „Hineintappen" vermeiden, so muß man zunächst das Spiel, wie es in den mannigfaltigsten Formen mit Naturnotwendigkeit hervorwächst, beobachten. Man hat dann nicht nötig, Spiele zu machen, wie es Fröbel und viele seiner Anhänger getan haben; man braucht die vorhandenen, soweit sie erziehlichen Zwecken nicht entgegenstehen, nur zu pflegen und ihrer Natur gemäß weiter auszugestalten. Man wird sich dann auch hüten, die große Fülle der Spiellieder, die dem Kindes- und Volkstum entsprossen sind, durch gewisse „Fröbellieder" zu ersetzen, die zwar ihre Entstehung einer guten Absicht verdanken, neben der echten Kindespoesie aber über alle Maßen platt und reizlos erscheinen, wie das namentlich Woldemar Götze in seiner viel zu wenig beachteten Arbeit „Die Volkspoesie und das Kind" (4. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik) nachgewiesen hat. Bleibt man auf dem Boden, den sich die Kindesnatur seit unvordenklichen Zeiten geschaffen hat und noch täglich neu schafft, so wird man weder über Mangel an Spiellust, noch über mangelhaften Spielerfolg zu klagen haben.

Aber auch wenn man mehr in Fröbels Bahnen geht, indem man das Spiel in ganz bestimmter Weise dem Lernen dienst-

bar macht, kann es immer noch Spiel bleiben, wie das in einer ganz vorzüglichen Weise Sikorsky, Professor der Psychiatrie und Direktor des Fröbelinstituts in Kiew, gezeigt hat. Aus seinem Buche „Die seelische Entwicklung des Kindes“ seien folgende Ausführungen trotz ihrer Länge hier wörtlich wiedergegeben.

„Beim Bestreben, die geistige Entwicklung des Kindes im Beginn des ersten Lebensjahres zu fördern, schlugen wir persönlich folgendes Verfahren ein. Wir folgten aufmerksam der Beschäftigung des Kindes, und ohne es zu leiten oder auf etwas bringen zu wollen, bemühten wir uns, den verborgenen psychologischen Sinn der Bestrebungen und Versuche des Kindes aufzudecken. Gelang es uns, den Gedankengang des Kindes zu erraten, so versuchten wir, ein Spielzeug herzustellen, das zu seinen Plänen und zu seinem derzeitigen Programm passen sollte. Fiel dieser Versuch gut aus, so freute sich das Kind ungemein über das Spielzeug. Als meine Tochter gegen das Ende ihres ersten Lebensjahres die Ähnlichkeit zwischen dem Ausschnitt in der Wand des Taubenschlags und dem Halbmond bemerkte, zeigte ich ihr, nachdem ich dahinter gekommen war, den halbmondförmigen Ausschnitt in der Ofentür und schnitt gleich danach einige halbmondförmige Figuren aus Papier und Holz aus. Dem Kinde gefiel das alles ausgezeichnet. Man sah, daß das Spielzeug wie gerufen gekommen war. Bekam das Kind den Mond zu sehen, so holte es seine halbmondförmigen Figuren und machte alle Anwesenden darauf aufmerksam, als ob es sagen wollte: Da habt ihr dasselbe. Umgekehrt pflegten die Figuren die Gedanken des Kindes auf den Mond zu lenken; es verlangte, an das eine oder andere Fenster getragen zu werden, und suchte dann am Horizont nach dem Monde. Aus den vom Kinde selbständig gewählten und den dazu künstlich angereihten Gegenständen bildete sich mit der Zeit eine kleine Kollektion, die die Objekte der geistigen Entwicklung des Kindes enthielt. Diese Kollektion lag an einer bestimmten Stelle in einem Korbe. Mehrmals täglich wurde sie vom Kinde vorgenommen, das dann die einzelnen Gegenstände mit großem Interesse betrachtete, um sie nachher wieder zurückzulegen. Mit der Zeit schwand das Interesse für einige Stücke, oder diese Stücke erhielten eine neue Bestimmung und wurden dann

zu Gegenständen neuer Aufgaben. Der Bestand der Kollektion wurde auch vervollständigt und änderte sich allmählich. Sobald die Aufmerksamkeit des Kindes inmitten der geistigen Arbeit zu sinken begann, oder sobald das Kind von selbst mit dem Spielen aufhörte, war es verpflichtet, all sein Spielzeug in dem Korbe zu verwahren und diesen in eine Ecke zu stellen, wo er den Blicken verborgen war. Nach Ablauf einer gewissen Zeit wurde dem Kinde wieder gestattet, das Spiel fortzusetzen. Des Morgens war gewöhnlich der Wunsch, die Kollektion zu besehen, besonders stark. Da es sich herausstellte, daß das Kind sich während einer gewissen Zeit gern und mit dem gleichen, unverminderten Interesse an den früheren Spielsachen ergötzte, so erhellte dadurch von selbst der Nutzen und die Notwendigkeit einer solchen systematisch angelegten Kollektion zum Zwecke der Aufbewahrung der materiellen Spur, die das Kind mal an die vorangegangenen Beschäftigungen erinnern und den Faden der einmal angesponnenen Gedanken und Bestrebungen festhalten sollte. Dieser Gedanke war ein höchst glücklicher. Tatsächlich konnten wir uns immer wieder von neuem überzeugen, wie der vorgenommene Korb und die auf dem Fußboden ausgebreiteten Spielsachen das Kind augenblicklich in die Kette der unterbrochenen Beschäftigung hineinbrachte, und wie das Kind, wie der Gelehrte in seinem Laboratorium oder an seinem Schreibtische, sogleich orientiert war und in den Strudel der geistigen Arbeit und der laufenden Fragen seiner intellektuellen Entwicklung versetzt wurde. Ohne eine solche oder ähnliche Kollektion wäre das Kind am Morgen ohne Plan oder doch ohne fertigen Plan, ohne objektive Spur und Erinnerung an alle die gestrigen Etappen und Stadien der Arbeit, an alle Denk- und Schaffensanstrengungen des gestrigen Tages an seine Beschäftigung herangegangen. Die Beobachtung zeigte, daß das Kind nicht selten mit dem Eifer und der Lust, die für fortschreitende Arbeit charakteristisch sind, daran ging, ununterbrochen geistige Aufgaben zu entwirren, zu beenden und zu lösen. Nicht die Wärterin oder irgend ein Fremder war hier tonangebend; die Forderungen wurden hier von der Sache selbst, von dem natürlichen Gang der sich eröffnenden psychischen Horizonte, die dem Kinde schon vorschwebten, gestellt.“

In ähnlicher Weise, wie es hier mit dem einzelnen kleinen Kinde geschah, kann auch mit dem älteren in der Familie verfahren werden, natürlich nach Maßgabe der größeren Kräfte und des erweiterten Interessenkreises. Bedeutend schwieriger wird die Sache allerdings im Kindergarten, wo das Spiel ganzer Gruppen geleitet werden muß; doch läßt sich auch hier ein einigermaßen gemeinsamer Interessenkreis schaffen, aus dem das Spiel hervorwächst, zumal die Kinder der Suggestion sehr zugänglich sind und leicht das schön finden und gerne tun, was sie bei anderen sehen. Unter allen Umständen muß aber, wenn das Spiel wirklich Spiel bleiben soll, der alte Satz gelten:

Omnia sponte fluant, absit violentia rebus

auf deutsch:

Alles fließe von selbst, fern bleibe dem Treiben Gewalttat.

Mit dem Anfang der Schulpflicht tritt im Leben des Kindes insofern eine wesentliche Veränderung ein, als unter Beschränkung (nicht etwa Beseitigung!) der Spieltätigkeit die Arbeit beginnt, zunächst allerdings am besten in der Form einer Mischung von Spiel und Arbeit, die man als „Beschäftigung" zu bezeichnen pflegt. Vieles, was noch heutzutage in den Kindergärten getrieben wird und hier als verfrüht angesehen werden muß, wäre zweckmäßiger dem ersten Schuljahr zuzuweisen, sei es als einziger Unterrichtsgegenstand in der allerersten Zeit, sei es später als Ergänzung und Unterstützung dessen, was man im engeren Sinne Unterricht nennt. So ist z. B. das Stäbchenlegen eine überaus wertvolle Unterstützung des ersten Rechenunterrichts; es wird aber auch von den Kindern gern und mit Nutzen geübt, um Gegenstände aus dem Sachunterricht in einfachster Weise darzustellen. Der Erwachsene ist allerdings leicht geneigt, derartiges für eine sehr nüchterne Künstelei zu halten; er vergißt aber dabei, daß das Kind mit seiner lebhaften Phantasie alles in viel höherem Grade umkleidet, als er selbst, und in Stäbchengruppen, Papptäfelchen, ausgeschnittenen oder durch Faltarbeit hergestellten Papierfiguren eine reiche Wirklichkeit zu erblicken vermag. Eine ganz besondere Bedeutung kommt später dem Formen aus Tonmasse (Plastolin) zu, bei dem allerlei Gegenstände

des unterrichtlichen Interessenkreises zu einer der Wirklichkeit näher stehenden Darstellung gelangen können. Ein gesondert neben dem „eigentlichen Unterricht“ herlaufender „Beschäftigungsunterricht“ läßt sich zwar leicht einrichten, ist aber durchaus nicht zu empfehlen, da unter diesen Umständen die dringend notwendige gegenseitige Unterstützung fehlt.

Müssen wir also nach allem, was ausgeführt worden ist, dem Spiel des Kindes eine hohe Bedeutung zusprechen und ihm auch nach der Schulzeit ein reiches Maß von Zeit einräumen, ja sogar dem Anfang der Schularbeit Spielcharakter verleihen, so dürfen wir doch andererseits nicht vergessen, daß dem Kinde im Leben die Arbeit kommen wird, „die hagre, die ernste“, und daß es auch an diese gewöhnt werden muß. Ein nur spielender Unterricht, der auf nichts anderes als auf das augenblickliche Wohlgefallen Bedacht nähme, der das Kind nicht gewöhnte, unter scharfer Anspannung aller Kräfte etwas vor sich zu bringen und auch unangenehme Aufgaben zu überwinden, um sich nachher des Erfolges zu erfreuen, würde keine geeignete Vorbereitung sein für das Leben, das harte Arbeit verlangt.

Spielzeug, Bilderbuch und Sammlungen.

Theodor Paul Voigt. Mein Kind. Ein Erziehungsbuch.
Leipzig. Theod. Thomas.

Und war die Freude noch so groß —
Ein Wölkchen kommt gezogen,
Und vom geträumten Paradies
Ist jede Spur verloren.
Emanuel Geibel.

Wem von uns Großen ist es nicht schon wie ein Heimweh durch die Seele gezogen, wenn er in der fröhlichen seligen Weihnachtszeit vor den bunten, reichbesetzten Schaufenstern der Spielwarengeschäfte alle die vielen von Glück und Verlangen strahllenden Kindergesichter gesehen hat! Manchmal vergißt du, lieber Vater, wohl auf Minuten, daß du ein eiliges Berufsgeschäft zu erledigen hast; du mischest dich unter die kleine Schar, hörst und siehst ihre Freudenausbrüche und weißt zuletzt kaum, wohin du dein Interesse wenden sollst, ob auf die lachende, schwatzende, hoffende und spekulierende Menge der Kleinen draußen vor dem Laden oder auf die bunte Welt mit ihren tausenderlei Sachen da drinnen.

Habe ich ein Kind zu Hause, das über die Zeit des Spielzeuges noch nicht hinausgewachsen ist, so gehe ich zur Weihnachts- und Geburtstagszeit fröhlichen Sinnes — den muß ich haben, wenn ich meinem Kinde zu einem fröhlichen Feste mit fröhlich begrüßten Geschenken verhelfen will — in einen solchen Spielwarenladen und überlege, was ich meinem Liebling kaufen will.

Überlegen muß ich jedenfalls. Denn wenn irgendwo, so gilt hier das Wort: Wer die Wahl hat, hat die Qual. Es herrscht ein embarras de richesse.

Überlegen muß ich, um Spielzeug von wirklich erziehlichem Werte zu erstehen. Nicht alles, ich möchte sagen: das wenigste Spielzeug hat erziehlichen Wert.

Die Erkenntnis, daß j e d e s Spielzeug einem pädagogischen Zweck dienen soll, spricht nämlich oft bei der Herstellung der modernen Spielwaren nicht mehr mit. Desto schärfer tritt dagegen die Absicht, „Zeitgemäßes" zu bieten, hervor. Alle großen Ereignisse des laufenden oder vorhergegangenen Jahres, aufsehenerregende Erfindungen, hervorstechende Persönlichkeiten der Zeit, sie alle müssen heute den Anlaß, das Muster zu „neuen" Spielzeugen abgeben. „Neuestes, Allerneuestes!" ist auf dem Weihnachtsmarkt der Lockruf geworden.

Da genügt es nicht mehr, dem Knaben irgend eine Burg mit Kanonen und Besatzung zu schenken; eine im laufenden oder letzten Kriege von den Zeitungen genannte, erstürmte oder belagerte Festung „zieht" mehr. Die Soldaten müssen die Farben der Völker tragen, die gerade zur Zeit „aufeinanderschlagen". Russisch-japanischer Krieg, Chinafeldzug, Burenkampf, Herero- und Hottentottenaufstand müssen möglichst „getreu" herhalten.

Wohl spiegeln sich die Vorgänge auf der Weltbühne in den Spielen unserer Jugend wieder; denn was in der Luft liegt, erfüllt auch ihre Gedanken und ihr Fühlen. Aber man darf den Unterschied nicht vergessen, der sich ergibt, wenn Kinder durch ein Spielzeug zu einem Spiele veranlaßt werden, als wenn sie es aus freiem Antrieb heraus wählen und gestalten können. Im ersteren Falle leiten und überreizen wir die jugendliche Phantasie; im letzteren Falle geben die Zeitereignisse nur den Anreiz, und die Kinder bauen aus.

Die Wirksamkeit des Spielzeuges soll in keinem Falle über dies Maß hinausgehen. Darum ist auch die große peinlich genaue Naturtreue, die eine von rein geschäftlichen Rücksichten und Absichten geleitete Spielwarenindustrie ihren Erzeugnissen zu geben sich bemüht, unnützer Aufwand, schädlicher Luxus.

Vielleicht hast du es als Mutter oder Vater schon selbst beobachtet: der Sechsjährige hat eine Eisenbahn mit allem Zubehör geschenkt bekommen; da sind Schienen mit verstellbaren Weichen, Lokomotive mit Federantrieb und Räderwerk, Personen-, Schlaf-

und Güterwagen, Signalstangen mit verstellbaren Armen, Wärterbuden, Schranken zum Öffnen und Schließen, ein Bahnsteig mit überdeckter Bahnhofshalle, selbst Brücken und Tunnel fehlen nicht. Anfänglich gab es für den Jungen, seine Geschwister, Kameraden und für die zuschauenden „Großen“ gewaltigen Jubel, wenn das geheimnisvolle Triebwerk der Maschine den ganzen Zug in Bewegung setzte; aber die kreisförmige, selbst die verschlungene Anlage der Schienen machte sich gar bald als lästiger Zwang geltend. Immer mußte der Zug in derselben Richtung laufen, immer war der Bahnhof das einzige Ziel. Die Maschine erforderte so viel Bedienung, daß der eigentliche Herrscher in seinem Spielgebiet zum Diener des kunstvollen Apparates geworden war. Und ganz plötzlich machte sich da die überall gebundene Phantasie frei, indem sie ohne viel Mühe aus einem Bindfaden und einigen leeren Zigarrenschachteln einen neuen Zug schuf, mit dem abwechselnd Schiffahrt, Eisenbahn, Hochbahn, Schlittenbahn, Wagenfahrt gespielt werden konnte.

So oder ähnlich spielt sich der Vorgang oft genug ab. Und dabei ist eine Eisenbahn immer noch ein Spielzeug, das in der Wertstufenleiter unserer modernen Spielzeuge obenan steht! Die tanzenden, springenden, laufenden, knarrenden, quiekenden mechanischen Spielzeuge, die als Pferde, Mäuse, Bären oder anderes Getier, als Wagen, Kreisel, Ringkämpfer und dergleichen feilgeboten werden, sind von weit geringerem Wert. Sie haben bei unseren Kindern nur fünf Minuten Interesse und liegen dann gelangweilt und langweilend im Spielkasten oder in der Ecke umher. Eine Handlung, die es nicht selbst geleitet hat, achtet unser Kind nicht. Es verlangt in solchem Falle nur darnach, das Werk zu zerbrechen, um der Sache auf den Grund zu kommen. Als verständiger Erzieher darf man darüber gar nicht sehr schelten!

Ein rechter Junge mit richtigem Jungeninstinkte war es, der, an einen mit allerlei „Spielzeug“ besetzten Weihnachtstisch geführt, zuerst nach dem Knäuel Bindfaden griff, von dem der Vater beim Putzen des Baumes etwas verwendet und den Rest liegen gelassen hatte. Die Verwendbarkeit d i e s e s Gegenstandes war

für den Jungen außerordentlich groß, sie gewährte der Einbildungskraft unbegrenzten Spielraum.

Je zusammengesetzter und naturgetreuer ein Spielzeug meines Kindes ausgestaltet ist, desto weniger erfüllt es seinen erziehlichen Zweck. Wenn es auch eine kurze Zeit lang durch den Reiz der Neuheit zu interessieren vermag, auf die Dauer fesselt es mein Kind entschieden nicht, weil die Illusion unterdrückt wird. Es ist oft genug zu beobachten; Mütterchens umgekehrte Fußbank oder eine von meinen leeren Zigarrenkisten gewähren meinem Kinde eine viel reichere Mannigfaltigkeit des Spieles als ein mit kunstvollster Technik ausgestattetes Automobil. Dies ist immer nur das eine Ding und kann nur zu einem Spiel verwendet werden; die Fußbank aber ist bald Wagen, bald Wohnung, bald Schlitten, bald Pferdestall oder sonst noch vielerlei. Die Zauberkraft der Phantasie meines Kindes verleiht gerade den allereinfachsten Spielzeugen die meisten Fähigkeiten, das vielgestaltigste Leben. In dieser Schaffensfreude bleibt mein Kind lebensfroh, während die Einengung seines freien Schaltens und Waltens durch kunstvoll zusammengefügte Apparate es unzufrieden, blasiert und nervös macht.

Nicht minder verderblich ist der übermäßige Luxus, der mit der Ausstaffierung der Puppen getrieben wird. In einem vornehmen Hause sah ich einst eine ganze „feine“ Puppenhochzeit, bei der das Brautpaar, die Gäste in Seide, Schmuck und Perlen erschienen, fein manierlich auf Nußbaumstühlchen mit Goldverzierung saßen, selbst Koch und Kellner fehlten nicht. Aber vor all dem Überfluß saß ein kleines blasses Mädchen mit abgespannten müden Zügen, und die besorgte Mutter — selbst blaß und abgespannt — konnte sich die Teilnahmlosigkeit ihrer Tochter nicht erklären, regte sie zum Spielen mit den „schönen“ Sachen an, wurde nervös und schalt schließlich in unverständigster Weise mit dem Kinde. Armes Wesen! Wie viel glücklicher waren die Arbeiterkinder, die ich gleich nachher auf dem Hofe sah. Die Puppe hatte nur einen Arm, der Kopf hatte am Schädel ein Loch; mit den einfachsten Mitteln, alten abgelegten Lappen, wurde sie dennoch zur Braut geschmückt. Blattstiele hatten Armbänder und Halsketten geliefert.

Die hochentwickelte Technik hat wahre Wunderdinge von Puppen erzeugt. Natürliches Haar, bewegliche Augen und Gelenke, kostbare Kleidung und wohl gar „echte“ Schmucksachen, selbst ein Schreiapparat im Innern sind schon ganz alltägliche Dinge. Ein feiner Kenner der Kinderseele und sinniger Ästhetiker sagte einmal: „Ich kann in dieser Erscheinung nur eines von den vielen Symptomen einer abgelebten, unproduktiven, phantasielosen Kultur erblicken, wie sie uns heutzutage auf Schritt und Tritt begegnet. Was für die Kinder des zwanzigsten Jahrhunderts die lebensgroßen Puppen, das sind für die erwachsenen Bewohner unserer Großstädte die Wachsfiguren des Panoptikums.“ Ist mein Kind wirklich unverdorben, dabei feinfühlend, so wird es nie imstande sein, zu den Puppen, die ihm selber an Naturtreue ziemlich nahe kommen, in das richtige Verhältnis zu treten, weil die Absicht, wirkliches Leben vorzutäuschen, allzu aufdringlich ist und doch vollständig mißlingt. Wie kann denn die kleine Puppenmutter richtig für ihr „Kind“ sorgen, wenn die Puppen so groß sind wie sie selbst? Kann sie überhaupt ein mütterliches Gefühl solchem Riesenkinde gegenüber haben? Das Mädchen findet gar nicht Stoff genug, um ein Kleidchen dafür zu nähen. Die Lappen, Flicken und Proben, die es gesammelt hat, reichen ja nicht aus. Welche Freude macht es aber Puppenmüttern, darüber zu beraten, was sie ihren „Kindern“ an Kleidern, Hüten, Schürzen anschaffen müssen, Stoffrestchen, Spitzen und Bandenden werden eingehender Musterung unterzogen und auf ihre Verwendbarkeit hin geprüft.

E i n e Puppe muß längere Zeit aushalten; ich muß nicht zu oft neue kaufen und schenken. Es geht den Kindern mit ihren Puppen und Spielzeugen wie den Erwachsenen: wirklich gern haben, und daran hängen können sie nur an Wesen, die ihnen während einer langen Zeit gehört haben.

Mein Kind will schließlich auch nicht die Dinge selbst, sondern nur die Symbole, die Abbilder, zum Spielzeug haben, damit es für seine Einbildung die nötige Bewegungsfreiheit behält. Darum sei es nochmals gesagt: Die „moderne“ Ausgestaltung und raffinierte Verfeinerung des Spielzeuges ist von großem Übel!

Die ersten Spuren dieser von allen verständigen Erziehern geteilten Einsicht sind erfreulicherweise auch bereits in der Spiel-

warenindustrie zu erkennen. Besonders haben Denker und Künstler — der wahre „Künstler“ wirkt nicht durch Künstelei, sondern durch einfache Mittel! — auf die erzgebirgische Industrie von Spiel- und Gebrauchssachen Einfluß zu gewinnen versucht, einerseits um der Erziehung des kommenden Geschlechtes zu dienen, andererseits um die Industrie zu beleben. Eine ganze Anzahl von Künstlern hat es nicht verschmäht, Entwürfe zu einfachen und doch künstlerischen Spielzeugen zu liefern. Freilich findet man diese Sachen noch nicht in den Warenhäusern und Spielwarenläden; billig und schlecht neben teuer und unverständig stauen sich da noch immer die „Massenartikel“.

Je mehr die Ansicht Geltung gewinnt, daß wir in der Jugenderziehung wieder einmal bei dem Punkte angelangt sind, der den geistreichen Rousseau vor 150 Jahren zu dem Ausspruche veranlaßte: „Tut immer das Gegenteil von allem, was gebräuchlich ist und ihr werdet das Richtige treffen!“ — desto schneller werden wir uns von dem verderblichen Spielwarenluxus zu einfacheren Formen zurückwenden.

„Einfacher, bei weitem einfacher ist das Wohl und Glück und Heil des Menschengeschlechtes befördert und begründet, als wir glauben. Wir haben alle die Mittel leicht und nahe, aber wir sehen sie nicht. Wir sehen sie wohl, aber wir beachten sie nicht. Sie sind uns in ihrer Einfachheit, Natürlichkeit, leichten Mühe und Anwendbarkeit zu gering, wir verachten sie.“ Diese Worte Fröbels muß ich mir gegenwärtig halten, wenn ich das Spielzeug für mein Kind auswähle. Fröbel selbst hat uns sehr gute Gaben in seinen „Beschäftigungsmitteln“ für die Kleinen geboten. Das Täfelchenlegen, Stäbchenlegen, Durchstechen, Bildausziehen, das Gruppieren der Würfel, Prismen und Säulchen ist gut geeignet, unsere Vier- bis Siebenjährigen allein oder unter Anleitung der Mutter zu beschäftigen. Der Sinn für Form, Farbe und Symmetrie, auch für Zahlenverhältnisse, wird trefflich dadurch gepflegt. Die Sachen haben in ihrer Art und Zusammenstellung eine pädagogisch-psychologische Bedeutung.

Wäre es überall möglich, für die Kinder einen größeren Kasten voll Sand oder einen reinen Sandhaufen zu beschaffen, so würde dieses wertlose Objekt eins der besten und naturgemäßesten

Spielzeuge darstellen, da es in weitgehendster Weise der bildenden Veränderung zugänglich ist. Am nächsten steht dem Sande der schon erwähnte Baukasten; seine Hölzer und Steine ermöglichen freie geistige Umschaffung. Gemäß seiner Auffassung von einem Hause, Schlosse, einem Turm u. s. w. stellt das Kind wirklich ein Haus, Schloß, einen Turm dar, d. h. es individualisiert oder versinnlicht seine allgemeine Vorstellung.

Ein Wagen, auf dem mein Junge Sand, Steine, Holz wirklich selbst fortschaffen kann, macht ihm mehr Vergnügen, als ein kunstvoll angeschirrtes, leicht zerbrechliches Gefährt, das bereits vom Spielwarenfabrikanten mit festgeleimten Kisten, Kasten und Tonnen angefüllt ist.

Mit einem einfachen Ball, mit Kegeln, Kugeln und Klötzen spielt mein Kind weit lieber als mit „künstlerisch" gefertigten Tieren, die da Hals und Beine brechen, wenn sie der kleine Spieler etwas unsanft anfaßt. Und sie fassen alle „unsanft" an!

Ich lasse mich als verständiger Vater durch die scheinbar größere Freude des Kindes beim Empfang eines recht kostbaren Spielzeuges, dessen Wert es nach der finanziellen wie ästhetischen Seite hin bereits zu beurteilen vermag, nicht täuschen. Diese Freude ist *stets* nur eine augenblickliche, niemals eine dauernde. Hemmt nun gar noch die Sorge der Mutter, ein neues kostbares Spielzeug möge Schaden leiden, des Kindes freie Tätigkeit an und mit den Spieldingen, glaubt man, es sei genug, wenn man die „schönen" Sachen kurze Zeit ansehen läßt, um sie dann sorgfältig wieder zu verschließen, versagt man ihm den nötigen Raum in der Wohnung, wo es sich dem Zuge seiner Vorstellungen und seiner Bewegungstätigkeit ungestört hingeben kann, wittert man bei jedem Versuche, das Spielzeug zu verändern, zu zerlegen, seine „innere" Einrichtung kennen zu lernen, eine Zerstörungssucht, die man mit allen Mitteln zu bekämpfen für nötig hält, dann wird gewiß das, was mein Kind an natürlichem *Spielgenie* besitzt, ertötet, die Entfaltung der *Spielkunst* verhindert, die *Spielpoesie* zerstört und das Kind frühzeitig aus seinem *Spielparadies* vertrieben!

Betonen möchte ich dabei nochmals: Wir dürfen unserem Kinde *nicht zu viel* Spielzeug schenken! Das geschieht leider

gar zu häufig in bester Absicht. Vater, Mutter, Schwester, Bruder, Onkel, Tante, Großvater und Großmutter schenken zu Weihnachten, schenken abermals zum Geburtstage. Das ist zu viel. Eins, zwei, auch drei Sachen mag das Kind bekommen, was darüber ist, das ist vom Übel. Man macht durch zu viele neue Dinge die kleinen Köpfe verwirrt, verleitet sie zur Oberflächlichkeit und Zerstreutheit. Die Menge der Spielsachen führt leicht zur Unordnung; das Kind kann die vielen Gegenstände gar nicht wieder an ihren Ort legen.

Bei der Auswahl der Bilderbücher für die Kleinen sollte man ähnliche Erwägungen walten lassen. Die Bilderbücher sind kein eigentliches Spielzeug, aber sie sind das wichtigste Mittel, um unser Kind zur Fähigkeit künstlerischer Illusion zu erziehen. Jeder Kunstgenuß beruht auf einer Phantasie oder besser gesagt Illusionstätigkeit. Was die volle edle Kunst für den Erwachsenen ist, das ist für unser Kind das Illusionsspiel. Eine Form dieses Illusionsspieles, und zwar die wichtigste, ist das Besehen von Bilderbüchern. Es soll den angeborenen Sinn für Illusion, für gefühlsmäßige Vorstellung der Natur unter einem Scheinbilde entwickeln, das künstlerische Empfinden schon in früher Jugend in die richtige Bahn lenken.

Neben diesem künstlerischem Zweck hat das Bilderbuch noch einen pädagogischen. Es soll den Anschauungskreis meines Kindes erweitern, ihm Wesen, Gegenstände, Verhältnisse und Handlungen vorführen, die es im gewöhnlichen Leben nicht oder nur selten zu sehen bekommt. Diesen Zweck teilt es mit jeder Kunst, denn diese ist nichts anderes als eine Ergänzung der Wirklichkeit, ein Mittel, sich künstlich diejenigen Vorstellungen und Gefühle zu verschaffen, zu deren Erleben die Wirklichkeit keinen oder keinen genügenden Anlaß bietet.

Die erste Forderung, die an ein gutes Bilderbuch gestellt werden muß, ist die, daß es von einem wirklichen Künstler geschaffen ist. Das ist in neuerer Zeit mehr als je der Fall, unsere besten Künstler werden von den Verlegern herangezogen.

Wichtig ist dann die Auswahl des Darzustellenden. Der Inhalt der ersten Bilderbücher meines Kindes muß seinem eigenen Anschauungskreise entnommen sein. Nur was das Kind an sich

selbst erlebt hat oder in der Natur gesehen hat, ist ihm im Bilde verständlich, kann in ihm die Illusion der Naturvorstellung erzeugen. Ein Beginnen mit entlegenen Gegenständen, ausländischen Tieren, fremdartigen Menschen würde verkehrt sein. Mein junges Kind freut sich über einen Hund, ein Pferd mehr, als über einen Löwen oder Elefanten. Erst im Laufe der Zeit wird das Kind imstande sein, die erworbene Fähigkeit der künstlerischen Illusion auf Dinge zu übertragen, die es noch nicht gesehen hat.

Gruppenbilder, lebensvolle Ausschnitte aus der Wirklichkeit interessieren das Kind mehr, als zusammenhangslose Einzelbilder. Unser Kind hat keine Freude am Getrennten und Auseinandergerissenen, sondern nur am Zusammenhängenden und Zusammengehörigen.

Was die technische künstlerische Ausführung betrifft, so sehe man darauf, daß die Bilder groß und deutlich sind. Das Kind sieht mehr die allgemeinen Formen, die großen durchgehenden Linien, als das Einzelne, Zufällige, Unwesentliche. Außerdem entwickelt sich die Fähigkeit des perspektivischen Sehens erst später; daher ist flächenhafte Behandlung der dargestellten Gegenstände der perspektivischen vorzuziehen. Die moderne Kunst kennt deshalb einen „Kinderstil"; Stil ist ja nichts anderes als die Vereinfachung und Akzentuierung der Natur zum Zwecke leichteren Verständnisses. Flächenhafte Auffassung, Verzicht auf perspektivische Hintergründe, Unterdrückung komplizierter Verkürzungen und Überschneidungen, Bevorzugung friesartiger Kompositionen, Klarheit der Silhouette, Deutlichkeit des mimischen Ausdrucks, Abkürzung der Details, Hervorhebung des Wesentlichen, der großen durchgehenden Linien — das sind die Züge, die ein rechter Kinderstil berücksichtigen muß.

Die Karikatur ist beim Kinderbilde durchaus nicht zu verwerfen. Ich brauche keine Angst zu haben, daß ich das Kind dadurch an eine Vorliebe für das Häßliche gewöhnen könnte. Was uns Erwachsenen häßlich und übertrieben erscheint, kann unter Umständen dem Kinde gerade charakteristisch und lebendig erscheinen. Es ist ein Fehler, wenn ich in dieser Beziehung mein eigenes ästhetisches Empfinden zum Maßstab für das nehme, was meinem Kinde geboten werden kann. Nach meiner Meinung

haben der „Struwelpeter“ und „Max und Moritz“ noch kein Kind verdorben.

Die Farbe ist in den ersten Jahren weniger wichtig. Der Farbensinn entwickelt sich erst später. Ein- bis dreijährige Kinder haben an farblosen Gummipuppen, an unkolorierten Bildern ebensoviel Freude wie an farbigem Spielzeug, farbigen Bildern. Dagegen erwacht vom vierten Jahre an die Freude am Bunten in immer stärkerem Maße. Dann gebe ich meinem Kinde eine leuchtende farbige Bildergalerie. Die heutige Technik liefert außerordentlich Schönes für wenig Geld.

Vorteilhaft ist es, wenn die ersten Bilderbücher meines Kindes so gehalten sind, daß es etwas daraus nachzeichnen oder durchzeichnen kann. Ebenso kann ich Denken und Sprechen am Bilderbuch üben. Eine Fülle von Fragen werden durch dasselbe in dem Kinde angeregt; sie bieten mir willkommene Gelegenheit, seinen Vorstellungskreis auf die natürlichste Weise durch Erzählungen, Erinnerung an bekannte Vorgänge, Vergleiche mit verwandten Dingen u. s. f. zu klären und zu erweitern. Der bildlich dargestellte Gegenstand wird so zum Mittelpunkte unbekannter oder vergessener Beziehungen.

Bei größeren Kindern treten nach und nach an die Stelle der Spielsachen die Sammlungen. Sollen diese erziehliche Bedeutung gewinnen, so müssen sie unter meiner Aufsicht und, wenn es möglich ist, unter meiner Anleitung angelegt und gepflegt werden. Der Wert der Sammlungen ist namentlich für Knaben nicht zu bestreiten.

Weit verbreitet ist zunächst das Briefmarkensammeln. Das Markenalbum übt allein schon durch die darin ausgeprägte Ordnung und die anzuwendende Sorgfalt einen wohltätigen Einfluß auf das ästhetische Interesse aus. Gesteigert wird dieses Interesse durch die Marke selbst. Diese ist fast ausnahmslos ein kleines Kunstwerk, das durch Form und Farbe geschmackbildend wirkt. Da fast alle erdenklichen Farbenzusammenstellungen und Schattierungen vertreten sind, wird der für das ästhetische Empfinden so wichtige Farbensinn, für dessen Entwicklung die Erziehung meist wenig tut, ausgebildet. Die Briefmarke tritt weiter dem Unterrichte in Geschichte und Geographie zur Seite; die politische

Geschichte der letzten fünfzig Jahre läßt sich an einem Markenalbum genau verfolgen. Der Sammler muß oft den Atlas zu Rate ziehen und lernt dabei die verschiedensten Länder, ihre Regenten, Wappen, Währungen, Verkehrsplätze, Kolonialbesitzungen kennen.

Ähnlichen Wert haben für die naturwissenschaftliche Bildung die Sammlungen von Mineralien, getrockneten Pflanzen (Herbarien), Kriechtieren im Vivarium, Wassertieren im Aquarium, auch die verständig betriebenen Insektensammlungen (Schmetterlinge und Käfer). Zumeist gibt dazu ein tüchtiger Lehrer älteren Schülern Anregung und Anleitung.

Serienbilder, welche von spekulativen Geschäftshäusern der Nahrungsmittelbranche herausgegeben werden, und die eine Zeit lang eine wahre Plage in allen Häusern waren, haben wenig oder gar keinen Wert. Sie verlocken nur zur Näscherei und Leckerei, zum unnützen Vertun der Spargroschen. Dagegen ist das — freilich auch oft übertriebene — Sammeln von Ansichtspostkarten eine anregende Beschäftigung sammlerischen Sports.

Gefahren sind bei den allgemeinen üblichen Sammlungen nur da vorhanden, wo die jugendlichen Sammler zu sehr sich selbst überlassen bleiben. Da kann allerdings das Interesse leicht zur Leidenschaft, zur „Sammelwut“ ausarten, die Pflichtvergessenheit, Schachergeist, wohl auch Unredlichkeit im Gefolge hat. Beaufsichtige, kontrolliere ich die Sammlungen meines Kindes, weiß ich besonders, aus welchen Quellen die Mittel für den Erwerb neuer Sammelobjektive fließen, dann ist beim Sammeln keine Gefahr vorhanden, im Gegenteil, dann kann die Neigung dazu mir und dem Kinde viele Freuden bringen.

Die Arbeit und ihre Stellung in der Erziehung.

Friedrich Paulsen. Pädagogik. Stuttgart und Berlin. Cotta'sche Buchhandlung.

Daß Arbeit, durch den äußeren Zweck geforderte und gebundene Betätigung der Kräfte, ein unentbehrlicher Inhalt für ein gesundes Leben ist, bedarf nicht weiterer Nachweisung; ein Leben ohne Arbeit, ein Leben, das bloß auf Genuß und Spiel gestellt ist, geht an seiner inneren Leerheit zugrunde. Es wird ein Spiel der Genußtriebe, im besten Falle verfeinerter, geselliger und ästhetischer Triebe, aber es verliert mit dem Ernst wirklicher Lebenszwecke auch die Sicherheit der Lebensführung, die Herrschaft über sich selbst. In den Wahlverwandtschaften hat Goethe, wie in einem Experimentierroman, gezeigt, wie ein Leben ohne das Schwergewicht eines mit täglichen Pflichten drängenden Berufs, auch bei vornehmer Naturanlage und allem guten Willen, das Steuer verliert und scheitert.

Eine Erziehung für das Leben muß dem Zögling den Willen, die Kraft und den Mut zu beharrlicher Arbeit mitgeben, wenn er nicht einmal als hilfloser Schwächling erfunden werden soll. Frühe Gewöhnung zu nützlicher Tätigkeit ist eine Wohltat für das ganze Leben, sie wird zur anderen Natur, die das Müßigsein überhaupt nicht erträgt.

Zwei Mächte sind an dieser Aufgabe gegenwärtig beteiligt: das Haus und die Schule; beide erziehen zur Arbeit, d. h. zu einer von der augenblicklichen Neigung unabhängigen, durch den Zweck gebundenen Tätigkeit. Ursprünglich, solange die Erziehung ganz in der Hand der Familie lag, war das Haus zugleich die Arbeitsschule der heranwachsenden Knaben und Mädchen.

Dann ist die Schule dem Hause zur Seite getreten und hat einen Teil der Arbeitskraft und -zeit der Jugend für ihre anders gearteten Zwecke in Anspruch genommen. Allmählich ist das Haus immer weiter zurückgedrängt worden, hat auch selbst durch die jüngste Entwicklung des wirtschaftlichen Lebens mehr und mehr seinen Charakter als Arbeitsstätte und Arbeitsschule eingebüßt, so daß jetzt ein sehr großer Teil der Jugend die Erziehung zur Arbeit wesentlich durch die Schule empfängt: hier zuerst und oft hier allein lernt die großstädtische Jugend regelmäßige, zusammenhängende, zweckmäßige Betätigung der Kräfte kennen; das Haus hat für sie keine Verwendung mehr. Darum hierüber zuerst ein Wort. Die Schule erzieht zur Arbeit und erzieht durch Arbeit; ja man darf wohl sagen, der größte Teil ihrer erziehenden Kraft beruht eben hierauf. Zuerst und vor allem in der Schule selbst. Vom ersten Tage an gibt jede Stunde zugleich eine Lektion in der Arbeitsdisziplin: jeder Unterricht fordert Konzentration der Aufmerksamkeit auf einen Punkt, die vagen, schweifenden Vorstellungen werden durch den Willen gebannt und die Kraft auf einen Punkt gerichtet, der nicht durch die eigene Neigung, sondern durch die Forderung der Sache bestimmt wird. Das Kind lernt, wie wir sagen, sich zusammennehmen. Es lernt zugleich, mit Pünktlichkeit und Exaktheit in eine gemeinschaftliche Tätigkeit sich einordnen; im Chorsprechen, im Gesang, im Taktschreiben, im Turnen: überall ist die Aufgabe, durch seinen Willen seine Bewegungen gegebenen Impulsen vollkommen anzupassen. Es lernt ferner Beharrlichkeit in der Verfolgung eines Ziels: jede Aufgabe fordert zu ihrer Vollendung die ausharrende Energie des Willens, die Schwierigkeiten überwindet, Fehlschläge wieder gut macht und nicht nachläßt, bis die Sache rein und richtig dasteht. Alle diese Dinge, die konzentrierte Aufmerksamkeit, die Pünktlichkeit, die Zuverlässigkeit der Einordnung und des Aushaltens in der Arbeitsgemeinschaft, stellen die formalen Tugenden dar, worauf die Verwendbarkeit des Mannes in der komplizierten Arbeitsmaschinerie des modernen Lebens beruht. Sie können nur durch frühe Gewöhnung und lange Übung in die Natur hineingebracht werden; Arbeitsdisziplin ist etwas, das nicht über Nacht entsteht.

Und darum werden wir denen nicht folgen, die der Schule diesen Charakter einer Vorschule für die Arbeitsdisziplin grundsätzlich nehmen wollen, die alles auf Lust und Neigung und freie Willkür des Kindes stellen wollen. Es ist die Forderung, die heute von den himmelstürmenden und schulstürzenden Reformpädagogen, die sich um Berthold Otto sammeln, gestellt wird, die Forderung, die auf Rousseau zurückgeht: kein Zwang, abwarten und bereit sein, sich von den Neigungen und Interessen des Kindes führen zu lassen. Ich verkenne nicht die Vernunft in dieser Forderung; im großen wird es nicht anders sein: naturam sequi bleibt die Generalregel für den Erzieher; im ganzen kann er sie nicht meistern. Aber das schließt nicht Disziplinierung des noch unsichtbaren Willens durch einen überlegenen fremden Willen aus. Es bleibt dabei, daß Selbstbeherrschung in der Richtung der natürlichen Vollendung des Wesens liegt, und daß der Weg zur Selbstdisziplin durch den Gehorsam geht. Ich glaube nicht an die Möglichkeit einer Schule ohne eine zunächst von oben eingeführte und gehandhabte Disziplin, einer Schule, wo der Lehrgang ausschließlich durch die Fragen und Neigungen der Schüler bestimmt wird; aber auch wenn sie an sich möglich wäre, würde ich sie nicht wollen: sie würde eine Verweichlichung großwachsen lassen, die sich an den Herangewachsenen bitter rächen müßte. Und ebenso wenig werden wir auch der Forderung nachgeben, trotzdem daß sie immer dringlicher von ängstlichen Ärzten und dem Pflichtbegriff feindlicher Pädagogen erhoben wird: alle häusliche Arbeit für die Schule abzuschaffen, alles Lernen in die Schulstunden zu verlegen. Die Hausarbeit ist von der Arbeit innerhalb der Schulstunden dadurch unterschieden, daß sie ohne gegenwärtige Kontrolle stattfindet oder wenigstens stattfinden sollte: der Schüler soll hier sich selber zur Arbeit anhalten und bei ihr festhalten lernen; sie stellt demnach an den eigenen Willen eine neue und größere Forderung. Diese Forderung fallen zu lassen, kann auf keine Weise dem letzten Zweck der Erziehung, der Hinführung zu vernünftiger Selbstbestimmung, für zuträglich erachtet werden. Auch wenn der Lernzweck es erlaubte, würde der Erziehungszweck es verwehren. Und zwar wird das für alle Schulformen gelten: mindestens auf der Oberstufe muß die Hausarbeit

die Schularbeit aufnehmen und ergänzen. Am allerbesten und wirksamsten wird die Hausarbeit sein, zu der die Schule bloß die Anregung gibt, die sie nicht als kontrollierte Pflichtarbeit aufgibt.

Das wäre die Arbeit in der Schule und für die Schule, die Arbeit, durch die die Schule die allgemeinen im Charakter liegenden Voraussetzungen für Arbeitstüchtigkeit überhaupt begründen hilft. Daneben wollen wir nun aber eines nicht vergessen, daß die Arbeit des Schülers doch wieder nicht Arbeit im eigentlichen Sinne ist. Es handelt sich dabei nicht, wie bei aller Arbeit der Erwachsenen, um Herstellung an sich wertvoller Arbeitsprodukte: die Schüleraufsätze, Übersetzungen, Rechnungen haben als solche keinen Gebrauchswert, sie werden gemacht, um alsbald weggeworfen zu werden. Ihr Zweck ist erfüllt, wenn sich die Kräfte des Schülers daran geübt haben. Und damit ist dann gegeben, daß die Schülerarbeit eine Verwandtschaft mit dem Spiel behält. Die Römer haben es gefühlt, wenn sie die Schule ludus nannten, den Spielplatz für Wettkämpfe, ähnlich denen, die später als Ernstkämpfe auf dem Forum auszufechten sein mögen. Und so vergleicht Aristoteles die Schularbeit mit dem Kinderspiel, den Unterricht mit bloßen Beschäftigungsmitteln, welche dem unruhigen Gemüt der Jugend einstweilen über die leere Zeit hinweghelfen: was jung ist, kann nicht still sein. Der Lehrer wird gut tun, diese Seite der Sache nicht zu übersehen. Gewiß, die Schularbeit ist nicht bloßes Spiel, und soll es nicht sein; und die tun dem Schüler gar keinen Gefallen, die alles Lernen in Spiel verwandeln wollen; die Knaben selbst wollen es nicht, sie nehmen die Sache ernst und verlangen ernst genommen zu werden. Und doch gilt nicht minder: je mehr die Schularbeit den Wert des Spiels für die Knaben hat — sie nehmen ja auch das Spiel sehr ernst —, desto besser gedeiht sie, desto mehr wachsen die Kräfte. Wo die Schule nicht etwas von dem Charakter eines Spielplatzes, eines Platzes für fröhliche Wettkämpfe hat, wo sie eine Zwangsanstalt ist, in der Zwangsarbeit geleistet wird, da will Gedeihen und geistiges Wachstum nicht heimisch sein.

Die andere Form der Arbeit, durch welche und zu welcher die Jugend erzogen wird, ist die wirtschaftliche Arbeit der Ge-

sellschaft. In ursprünglichen Verhältnissen, jetzt noch in bäuerlichen Gebieten, ist Haus und Hof der Eltern zugleich die Arbeitsschule der heranwachsenden Jugend. Der Bauernhaushalt hat für Knaben und Mädchen von klein auf Beschäftigung, in Feld und Garten, in Küche und Stall. Die Kinder wachsen in die Arbeitsgemeinschaft des Elternhauses hinein, ein höchst erfreuliches Verhältnis für beide Teile: für die Eltern, sie haben etwas von ihren Kindern, ihrem Alter wächst die Hilfe in die Hände; und zugleich haben sie die Genugtuung, als Lehrmeister die eigenen Künste fortzupflanzen; für die Kinder: sie haben das Gefühl, den Eltern etwas zu leisten, sie wachsen zugleich unmerklich in das wirkliche Leben hinein. Wo dies Verhältnis noch vorhanden ist, sollte man Scheu tragen, es durch allzu starre Durchführung der Schulpflicht unmöglich zu machen. Es kann für Knaben nichts Gesünderes geben, als mit dem Vater zusammen den Acker zu bestellen und im Herbst die Ernte einzubringen. Ich darf hier aus Erfahrung reden. In meiner Heimat Schleswig-Holstein war die Schulpflicht für Knaben bis zum 16., für Mädchen bis zum 15. Lebensjahr ausgedehnt. Dafür war stets den Eltern ohne weiteres gestattet, im Sommer die Kinder zur Arbeit zu Hause zu behalten, so oft es für sie Arbeit gab. Ich habe vom 8. bis ins 16. Jahr, wo ich zu studieren begann, alle Tage von der Frühjahrsbestellung bis zum Schluß der Ernte, an denen es für mich geeignete Arbeit draußen gab, mitgearbeitet, und zwar nicht bloß gelegentlich ein paar Stunden, sondern den ganzen Tag, vom grauenden Morgen bis zum Abend, und an manchem Tage blieb man auch über Mittag draußen, wenn der Weg nach Hause zu weit war. Ich denke an diese Tage noch heute mit dem lebhaftesten Vergnügen; und das Vergnügen ist nicht nur in der rückwärts gewendeten Erinnerung, es fehlte auch jenen Tagen selbst nicht: weit entfernt, daß sie mir schwer und hart vorgekommen wären, sind mir diese Sommertage draußen nie zu lang geworden; ja manche stehen mir als wahre Fest- und Freudentage vor Augen. Und die Erfahrungen dieser Lebensschule wollte ich nicht um ein gut Teil mehr Schul- und Buchweisheit hergeben.

Die neuen Verhältnisse des großindustriellen und großstädtischen Lebens zerstören dieses schöne Verhältnis für einen

immer mehr wachsenden Teil der Bevölkerung. Der Vater geht morgens in die Fabrik, ins Geschäft, ins Bureau; das Haus oder vielmehr die Mietswohnung hat für ihn keine Arbeit. So kann er seinen Knaben nicht zur Arbeit ziehen. Und für die Mutter steht es nicht viel anders, auch die weibliche Hausarbeit ist im Schwinden, man kauft alles fertig, der Haushalt hat die schaffende Arbeit verloren. Und so sucht auch die Frau Arbeit außer dem Hause; die Wohnung sinkt zur bloßen Schlafstelle herab. Daß sie damit den Wert der natürlichen Erziehungsanstalt für das heranwachsende Geschlecht verliert, liegt auf der Hand. Die Kinder sind bloße Last und Verlegenheit: sie leisten nichts, beschweren den Haushalt, verkürzen den Eltern ihren Anteil an allen Lebensgütern und leisten ihnen nichts. Sind sie mit Mühe großgezogen, so verlassen sie das Elternhaus, gehen in die Fabrik oder in einen Dienst, sind alsbald wirtschaftlich selbständig und kümmern sich nicht mehr um die Eltern. So ist die Familie aufgelöst, sie hat keine Heimstätte, sie hat keine Arbeitsgemeinschaft, sie hat keinen dauernden Zusammenhang, die Eltern erziehen nicht die Kinder, sie füttern sie bloß auf, so lange, bis andere ihre Arbeitskraft verwerten können. Und wo etwa die Verwertung der Arbeitskraft der Kinder von den Eltern versucht wird, wo sie zu Dienstleistungen außer dem Hause verwendet werden, als Laufburschen, als Austräger von Zeitungen u. s. w., da ist es eine für die Kinder unfruchtbare oder wohl gar für Leib und Seele gefährliche Leistung: sie gibt nicht Gelegenheit zur Entwicklung der Kräfte, sondern verzehrt sie, sie bringt nicht mit Dingen und Menschen in Berührung oder dann in eine Berührung, die mehr den Charakter der Versuchung als der Erfahrung hat.

Ein schweres Problem, dieser Rückgang der erziehenden Kraft der Familie. Es ist die soziale Frage, vom Gesichtspunkt der Erziehung aus gesehen.

In jüngster Zeit hat man überall begonnen, für die versagende Leistung der Familie durch öffentliche Fürsorge Ersatz zu schaffen. Zunächst für Mädchen: die Schule hat hier überall zuerst den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten unter ihre Aufgaben aufgenommen. Allmählich dringen auch die übrigen

Haushaltungskünste herzu: in besonderen Kursen, die sich an die Oberklasse der Volksschule anlehnen, werden besonders die Künste der Küche gelehrt. Für die Töchter freier gestellter Familien sind vielfach in Gestalt von Privat- und Vereinsunternehmungen besondere Haushaltungsschulen und -Kurse eingerichtet. Alles, was in dieser Absicht geschieht, verdient gewiß Billigung; und es ist zu hoffen, daß bei Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens ein Ausbau auch in der Richtung stattfindet, daß der künftigen Hausfrau und Mutter mehr als bisher gedacht wird. Es ist durchaus ersprießlich, wenn die jungen Mädchen nicht bloß die freien, sondern auch die nützlichen Künste zu lernen und zu treiben angehalten werden. Für das Gedeihen ihres zukünftigen Hauses hängt hiervon vielmehr ab, und auch ihre persönlichen Eigenschaften werden dabei keine Einbuße erleiden, im Gegenteil: jene unscheinbaren Künste ziehen zu Ernst und Bescheidenheit, während die anderen Künste leicht zu allerlei Eitelkeit und Bildungshochmut verleiten: die „höhere“ Tochter, die niemals am Herd gestanden, nie ein Stück Wäsche gereinigt oder gebügelt hat, mißachtet die „gemeine“ Arbeit und die gemeinen Leute, die sie verrichten. Wird sie selbst in ihrer Jugend zu diesen schlichten Arbeiten angeführt, so gewinnt sie dabei nicht nur notwendige Voraussetzungen für die Führung eines Haushaltes, sondern lernt dabei vielleicht ein Größeres, lernt das Wort Carlyles verstehen: „Alle wahre Arbeit ist heilig. Das große Evangelium der Welt ist: kenne deine Arbeit und tu sie. Wildes Röhricht und Unkraut wird weggeräumt, schöne Saatfelder steigen an ihrer Stelle empor und stattliche Städte, und dabei hört der Mensch selbst erst auf, ein Acker voll Unkraut zu sein. Der Mensch ist nur durch sie Mensch; darum sei gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat; er möge keinen andern Segen verlangen.“

Ein von der Schule oder in Anlehnung an die Schule erteilter Unterricht in Handarbeit für Knaben ist bei uns noch in den ersten Anfängen. In den nördlichen Nachbarländern ist man hierin vorangegangen; von da ist der Anstoß zu uns gekommen; bisher aber ist die Sache privater Fürsorge überlassen geblieben. Auch in Amerika ist man in der Einrichtung von Schulwerkstätten uns weit voraus. Die Sache ist in mancher

Hinsicht von Bedeutung. Sie gibt dem Schüler Gelegenheit, sich von einer neuen Seite zu zeigen, ja sich selbst kennen zu lernen, mancher wird sich zur Auflösung eines praktischen Problems, wie es dem Maschinenbauer oder Schlosser oder dem Tischler gestellt wird, ganz anders als zu der Auflösung einer theoretischen Schulaufgabe, eines mathematischen Problems, einer Übersetzung oder eines Aufsatzes stellen. Während ihm hier gar nichts Gescheites einfallen will, sieht er dort gleich das Nötige und Mögliche, während ein anderer, dem auf dem Papier alles leicht wird, mit wirklichen Dingen gar nicht zurecht kommt. Ein sehr wünschenswerter Ausgleich: unsere einseitige Papierschule hat dazu beigetragen, die Hoffart der Papier- und Bureaumenschen gegen die Arbeit der Hand großzuziehen, die uns an allen Ecken und Enden anhängt: die Feder, eigentlich das einzige Werkzeug, dessen Handhabung nicht degradiert.

Als ein Versuch, für das verlorene ländliche Heim einen Ersatz zu bieten, mögen hier die Landerziehungsheime erwähnt sein, die Dr. Lietz in jüngster Zeit begründet hat. Indem sie Lehrer und Schüler nicht bloß beim Unterricht, sondern auch bei den mannigfachsten Formen der ursprünglichen Arbeitsbetätigung in Feld und Garten und Werkstatt zusammenführen, wollen sie die erziehende Kraft der Handarbeit in der Arbeitsgemeinschaft wieder zu voller Geltung bringen. Daß der Sache ein gesunder Gedanke zugrunde liegt, derselbe, der Pestalozzis erster Gründung auf Neuhof ihren Ursprung gab, ist mir nicht zweifelhaft: es kann für verwöhnte und verweichlichte Kinder der Großstadt keine größere Wohltat geben als die Verpflanzung aufs Land und in eine ländliche Arbeitsgemeinschaft.

Kunsterziehung.

Ludwig Gurlitt. Der Verkehr mit meinen Kindern. Berlin. Concordia, Deutsche Verlags-Anstalt. Hermann Ehbock.

Kunst ist ein Ausdruck von Lebenskraft, von einem Überschuß von Vitalität. Sie gedeiht nur da, wo des Leibes Qualen und Notdurft überwunden sind. Zur Kunst und zum Kunstgenusse kann man deshalb einen Menschen ebenso wenig zwingen wie zur leiblichen Gesundheit oder zum Frohsinn. Deshalb bleibe aller Zwang fern. Nichts ist häßlicher und sinnwidriger als ein Kind, das mit Schelten und Schlagen und deshalb unter Tränen und Schluchzen zum Klavierspiel oder zum Zeichnen gezwungen wird. Man warte also die Neigungen und Stimmungen der Kinder ab. Sobald sie sich aber melden, kann komme man ihnen mit ungekünstelter Teilnahme und Handreichung zu Hilfe, nehme alles ernst, was die Kleinen selbst für schön und wichtig halten und gehe auf ihr Gefühlsleben ohne Herablassung, ohne zu lehrhaften Ton, ohne die erziehliche Absicht zu verraten, nein, ganz harmlos, zwanglos, gemütlich, heiter und mit Eifer ein. So habe ich es mit meinen Kindern gemacht und mache es noch heute so, und dabei wachsen sie in die Künste hinein, ohne es recht zu merken, scherzend, lachend, spielend, in heller Freude. Aber eine Träne ist bei dem ganzen Handel noch nicht geflossen.

Ich gehe nunmehr gleich ins Einzelne:

Schon den Zweijährigen nehme ich auf den Schoß und zeichne ihm mit dem Bleistift Dinge vor, die er selbst aus dem Gebrauche kennt: Kamm, Bürste, Messer, Gabel, Tasse, Wauwau u. s. w., das alles natürlich in schlichtester Fibelmanier in wenigen

schematischen Strichen. Kein Kind, das daran nicht seine helle Freude hätte! Ich leiste dasselbe als guter Onkel auch bei fremden Kindern: stets dasselbe Entzücken!

Dem Kinde ist es an sich schon ein ergötzliches Schauspiel, daß aus dem Holze so schwarze Striche kommen. Sie reißen einem den Stift gleich aus der Hand, um selbst zu zeichnen. Der eigene Schaffungstrieb im Menschen ist von klein auf unwiderstehlich stark; eingeschränkt oder sogar vernichtet wird er erst in Schule und Haus durch falsche Erziehung, die tausendfach in den Worten gipfelt: „Schweig! Nicht anfassen! Ruhig sitzen! Abwarten! Bescheiden sein!" — Ich mache es anders. Ich schenke meinen Kindern zu jedem Geburtstage ein ordentliches Bündel Konzeptpapier und dazu Bleistifte und Buntstifte, und nun können sie darauf losarbeiten. Bald lernen sie den Stift richtig fassen und derbe, scharfe Striche machen, bald kommen sie stolz an und bringen eine Zeichnung, irgend ein wirres Gekritzel, das sie aber bestimmt bezeichnen: „Das ist ein ‚Bibivodel‘," „das is Mutti." Sieht man genauer zu, so ahnt man wohl auch, wie sich das Kind die Sache vorstellt. Unzufrieden mit den eigenen Leistungen, kommen sie immer und immer wieder zum Vater, der ihnen eine Geschichte erzählen und dazu zeichnen soll. Meine Kinder haben mir, ehe sie noch sprechen konnten, aus der Seitentasche den Bleistift gezogen und durch ihr ungeduldiges Weinen mir angezeigt, daß ich zeichnen sollte. Hörte ich darauf, dann war gleich Sonnenschein auf ihren Gesichtern: da konnten sie dann eine Stunde lang ruhig sitzen und immer, immer wieder einen neuen Hasen, einen neuen Vogel fordern und anstaunen — unerschöpflich an Geduld. Freilich muß man sich auch als Erzieher die Sache nicht verdrießen lassen. Ich glaube, die Hasen und Eulen, die ich meinen zwei älteren Jungen gezeichnet habe, reichen an Menge bis zu dreistelligen Zahlen heran. Langeweile habe ich aber dabei nie empfunden. Wenn die kleinen Patschhändchen dazwischenfuhren, der böse Wauwau, der die Hasen verjagen will, mit Tinte zugedeckt werden mußte, die Hasen in ein Loch krochen und dann auf der andern Seite des Blattes wieder herauskamen, das war alles so lustig, daß auch der Erwachsene von dem Lachen der Kleinen mitangesteckt wurde. Jeder

Wunsch wurde den Kleinen gern erfüllt. „Jetzt mach einen Dolch!“ sagte mein Zweijähriger. Ich zeichne also den Dolch ab, der auf meinem Schreibtische liegt. Das Kind wird ärgerlich: „Der Dolch is schlecht!“ — Allerdings, der Kleine hat recht, also zeichne ich den Dolch genauer. Darauf wieder Tadel, erregtes Dreinfahren, das Kind zerknittert das Papier, heult und geht brüllend ab zur Mutti. „Mein Gott,“ denke ich, „was habe ich nur verbrochen? Was mag den Kleinen so erregen?“ Bald kam die Aufklärung. Meine Frau trat mit dem noch schluchzenden Bürschchen ein und fragte, weshalb ich ihm denn die kleine Freude nicht machen wollte, er wünsche einen — Storch gezeichnet zu haben. „Ach so! Ich verstehe immer Dolch.“ — „Ja, so sagt er auch, er kann Storch noch nicht aussprechen.“ — „Nun, dann ist ja leicht wieder Friede zu machen.“ Gleich steht ein Storch auf dem Papier, das Kindergesicht klärt sich auf, und helles Lachen belohnt mich, während noch die dicken Tränen an den Wangen herabtröpfeln. — Da sehen wir also gleich ein Stück Kritik des Kindes. Der Storch muß eben ein Storch sein, sonst gilt er nicht. So wächst unversehends der Formensinn und damit das künstlerische Urteil. Diese Beschäftigung denke man sich jahrelang ganz zwanglos fortgesetzt und dann wird man über das schöne Ergebnis nicht verwundert sein. Meine Kinder sind von mir so sehr daran gewöhnt worden, zu jedem Worte, das ich ihnen nenne, sofort das Bild zu erhalten, daß sie jetzt als Zwölf- und Vierzehnjährige regelmäßig von selbst das Konversationslexikon, den Atlas, ihre Zoologien und dergleichen herbeiholen, sobald ihnen ein Objekt genannt wird, dessen äußere Erscheinung ihnen unbekannt ist. Ich sehe sie stundenlang über solchen Werken hocken und sich selbst belehren.

Ich habe ihnen keinen methodischen Zeichenunterricht gegeben, aber erreicht, daß sie selbst den ganzen Tag über am liebsten mit Bleistift, Buntstift, dann mit Tinte und Feder hantierten und bei unausgesetzter Übung mich bald durch ihr Können überraschten. In die Schule schickte ich sie nicht. So konnten sie sich ungestört ihren künstlerischen Trieben hingeben. Als der Älteste acht Jahre alt war, rief ich einen Lehrer, der ihm Schreiben, Lesen und Rechnen beibringen sollte — wöchentlich

drei Stunden, während seine Altersgenossen täglich drei bis vier Stunden im Schulzimmer saßen. Als der Lehrer im Schreiben mit seinem Haarstrich und Grundstrich anfangen wollte, bat der Junge, er solle doch gleich ganze Worte schreiben. Er hatte schon oft lateinische Druckschrift nachgezeichnet, auch seinen Namen ERWIN schon hundertfach gezeichnet, kurz, als die Schreibstunde zu Ende war, sagte mir der Lehrer lachend: „Der Junge kann ja schon schreiben." In wenigen Wochen war er der reine Kalligraph, waren seine Hefte so schön und sauber gehalten, daß der Lehrer sie als Paradestücke mit in die Schule nahm. Der ganze Schreibunterricht war ein Scherz, ein Spiel. Wer meine Angaben bezweifeln sollte, dem stehen die Urkunden mit Beischrift der Daten zur Verfügung. Ich teilte das Ergebnis in dem „Tag" dem Publikum als neuen Beweis dafür mit, daß der Zeichenunterricht dem Schreibunterrichte vorauszugehen habe. Mit dem zweiten Sohne machte ich dann ganz dieselbe Erfahrung: von klein auf an den Gebrauch von Bleistift und Feder, auch an die Formensprache und an ein genaues Zusehen gewöhnt, schrieb auch er, als der Lehrer kam, gleich drauf los, und hat mit spielender Leichtigkeit das sonst so verdrießliche Geschäft erledigt, das wenigstens in meiner Schulzeit ohne fleißige Anwendung von Ohrfeigen, Nachbleiben, Schelte und Knüffen nicht abging. Nun fange ich meine Arbeit bei dem Dritten, Vierjährigen, an. Bis jetzt sind wir noch beim Karnickel. Wieder schaffe ich mit kaninchenhafter Fruchtbarkeit die Blätter voller halben Kugeln, an denen je zwei Ohren sitzen, und die Freude darüber ist immer wieder jung und neu.

Nun sage man nicht, nur künstlerisch befähigte Eltern könnten dies leisten. Soviel, als dazu nötig ist, kann jeder Vater, jede Mutter zeichnen lernen. Auch gibt es jetzt vortreffliche Anleitungen für Erzieher, wie man aus wenigen Kreisen und Strichen Tiere, Menschen und Geräte darstellen kann. Die Kinder sind sehr genügsam: ihre wunderbare Phantasie hilft der mangelhaften Zeichnung nach und erfüllt sie mit Leben.

Weiter ließ ich es mir angelegen sein, daß die Kinder gute Bilderbücher erhielten, und vor allem, daß sie sie schonten.

Denselben Struwelpeter, den der Älteste bekommen hat, soll der Jüngste zur nächsten Weihnacht geschenkt bekommen. Wenn sie die Kunstwerke nicht schonten, wurden sie ihnen lange entzogen. Kinder dürfen keine Tassen und Gläser zerbrechen. Mit gleicher Strenge verbiete ich ihnen das Zerreißen eines Bildes. Alle einigermaßen besseren Zeichnungen, die ich ihnen gemacht habe, wurden in einer Mappe gesammelt, und noch heute, also nach fünf bis zehn Jahren, sind die an sich wertlosen Blätter ein sehr geschätzter Besitz meiner Kinder, die sich die Mappe, besonders nach Krankheiten, in die Hände erbitten und dann mit allerlei Erinnerungsfreuden sorgfältig durchmustern. Achtung vor dem Kunstwerke habe ich sie auch dadurch gelehrt, daß ich jede bessere Zeichnung, die sie mir selbst lieferten, mit sachlicher Teilnahme prüfte, das Gute als Geschenk annahm und sorgsam in eine Mappe tat. Kinder sind nachahmende Geschöpfe. Gleich hatten auch sie ihre Kunstmappen und legten sich Sammlungen an. Jeder Kalender, jeder Prospekt von Geschäften, jede illustrierte Zeitung wurde geplündert, daraus alle Bilder ausgeschnitten und in immer neue Mappen gepackt. Meine Frau klagte: „Wohin mit all dem Zeug?" Wenn sie aber ein Bilderrätsel, ein Stollwerkbild, einen Modebogen wegwerfen wollte, dann gab es erregte Szenen. Später hielt ich eine große Musterung ab: „Jetzt, da ihr groß und verständig seid, wollen wir mal allen Schund aussuchen und verbrennen!" Nun ging es an ein Kritisieren und — o Freude! — es war wirklich erstaunlich, wie sicher die Knaben das Kunstwerk vom Machwerk unterschieden. Alle die blödsinnig geschmacklosen Ansichts- und Glückwunschkarten mit Glücksschweinen und grinsenden Gnomen gaben sie mit Verachtung preis, legten die wahren Kunstblätter bei Seite und sonderten auch die Blätter ab, die einen Zweifel zuließen. Näher prüften wir dann Stück für Stück und verfuhren mit ihnen nach Verdienst. —

Jetzt verkehre ich mit meinen älteren Jungen schon wie mit jungen Sachverständigen. Ich mache sie in Feld und Flur auf jede schöne Erscheinung in Formen und Farben aufmerksam, sie selbst achten schon darauf und genießen das Schöne in Natur und Kunst schon in ihrer Weise. Betreten sie ein Zimmer, so ist ihr erster Schritt regelmäßig zu den Bildern an den Wänden

gerichtet, sehen sie ein neues Gebäude, so sprechen sie ihren Beifall darüber aus oder ihr Mißfallen — kurz, ihr Geist ist stets mit künstlerischen Fragen, mit ästhetischen Urteilen beschäftigt. Aber das alles gibt sich ganz natürlich und zwanglos. Nichts wäre mir unerfreulicher, als ein angelerntes Kunstgeschwätz, aus einem Gelbschnabel kommend. Ich doziere ihnen bei Leibe keine Kunstgeschichte. Das einzige, was ich tue, ist, daß ich ihnen die Augen öffne: „Seht da die schöne Feder, den anmutigen Flug des Schmetterlings, den leuchtenden roten Fliegenpilz auf saftig grünem Grunde wie Feuer erglühen, seht die schöngeformte Wurzel, wie eine Schlange am Boden lauernd, hört auf den Ruf des Pirols, das Flüstern des Baches, seht die Schäfchen am Himmel, das Glühen der Abendsonne am Fichtenstamme, seht die schöne Anordnung der Blätter am Gänseblümchen und — nichts zertreten, töten, zerstören! Nur was ihr mir wieder ganz machen könnt, das dürft ihr auch vernichten! Könnt ihr einen Maikäfer wieder schaffen? ein Marienwürmchen? eine Distelstaude? einen Eichenzweig? — nein? nun, dann erfreut euch an diesen Wundern der Schöpfung, aber vernichtet sie mir nicht!“

Und all das wird von den Kindern verstanden, nachempfunden und wird ihnen zum dauernden, unverlierbaren Lebensinhalt. —

Unser ganzes gegenwärtiges Leben krankt daran, daß unser Volk seine lebendige Beziehung zur Natur und zur Heimat verloren hat. Die allzu tief in Bücher und Literatur vergrabenen Stadtmenschen haben selbst keine Kultur und können keine Kultur schaffen. Ihr Wissen und ihre Empfindungen stammen aus zweiter und dritter Hand. Zwischen die Welt und sie selbst haben sich Bücher und Meinungen anderer Leute gestellt. Sie haben es verlernt, die Dinge unmittelbar zu sich sprechen zu lassen, und was ihnen nicht durch Papier und Druckerschwärze vermittelt wird, das ist für sie nicht vorhanden. Daher fehlt dem gebildeten Stadtmenschen auch alle Frische und Unmittelbarkeit der Empfindung, fehlt ihnen, um mit dem weisen König Salomon zu sprechen, „alle Weite des Herzens“. Es kann unserer Jugend nichts nützen, wenn wir sie nötigen, immer nur Stoffe anzusammeln, wenn sie zugleich des Stoffes nicht geistig Herr werden. Auch die Unsumme theoretischer Belehrung, die ihnen in den

Schulen aus allen Wissensgebieten herangeschleppt wird, bedeutet keinen Zuwachs ihrer geistigen Kräfte und ihres geistigen Kapitales, da sie oft mit Unlust aufgenommen und als ein Fremdes empfunden wird. Wir Erziehungsreformer fordern für die Kinder eine gesunde geistige Diät und verurteilen von Grund aus die Zwangsabfütterung mit sogenannt idealen Stoffen.

Kunstpflege in Schule und Haus.

Ph. Biedert. Das Kind, seine geistige und körperliche Pflege von der Geburt bis zur Reife. Stuttgart. Ferdinand Enke.

Mannigfache Ursachen mögen es gewesen sein, die der großen Bewegung zugrunde liegen, welche in unseren Tagen auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung zu beobachten ist und die sich sowohl auf deren rezeptive wie produktive Seite bezieht. Vielleicht ließ der Vergleich mit andern Nationen erkennen, daß gerade wir Deutschen als ganzes Volk darin vor diesen noch weit zurückstehen, daß, mit Ausnahme der Musik, Kunstgeschmack und ästhetisches Empfinden und Fühlen sich nicht auf der Höhe bewegen, wie es nach dem Stand unserer sonstigen Bildung sich erwarten ließe. Vielleicht liegt in der ganzen Bewegung eine starke Reaktion gegen die bisherige, rein intellektuistische Geistesausbildung, gegen Vernachlässigung der innersten, persönlichen Entwicklung. Vielleicht sucht man damit nach höheren, edleren Genußmitteln, als unsere realistisch denkende Zeit sie bietet oder man hofft überhaupt dadurch zu einer Weltanschauung sich durchzuringen, die die höchste Befriedigung und wahres Glück uns zu bringen vermöge. Welche Gründe und Überlegungen nun auch dahin geführt haben mögen: das große Interesse an allen Fragen, die sich auf die verschiedensten Zweige der Kunst beziehen, ist vorhanden und wird hoffentlich noch recht lange anhalten und ihre Lösung mit ganzer Kraft zu erstreben versuchen. Daß man bei den Versuchen, dem Volke ein tieferes Verständnis, eine innigere Teilnahme an der Kunst zu erwecken, sehr bald zu dem Ergebnis kam, eine Änderung darin könne nur durch die rechte künstlerische Erziehung unserer Jugend herbeigeführt werden, kann nicht wundernehmen. Was die Lehrerwelt

— wenigstens zum großen Teil — anbetrifft, so begrüßte auch sie die neuen Bahnen als eine Befreiung von längstempfundener, besonders durch eine falsche Zeichenmethode ihr auferlegte Bürde. Ja, die Begeisterung wuchs derart, daß schon andere vor einer zu hohen Einschätzung der in Frage kommenden Werte warnen mußten, daß man daran erinnerte, daß die Erziehung zur Kunst denn doch nicht die Hauptsache in unserem Erziehungsplan werden könne, sondern daß die Ausbildung der künstlerischen Genußfähigkeit nur als eine Zugabe zu den übrigen Zielen der Erziehung und des Unterrichts anzusehen sei. Nein, die Hauptsache sollte sie auch nie darstellen; aber wohl ein Ziel, dem nachzustreben unsere Pflicht ist, wenn wir durch die Erziehung die harmonische Ausbildung aller im Menschen schlummernden Kräfte, worin die Freude am Schönen inbegriffen ist, anbahnen wollen. Nicht um eine Ausbildung zur Vollkommenheit des Geschmacks oder der Leistungen kann es sich dabei handeln, sondern nur um ein Anregen, um ein Wecken des Gefühls für die Kunst überhaupt und Freude an ihren Schöpfungen. Allerdings kann, wie Avenarius schrieb, ästhetische Erziehung eine Erziehung zur gehobenen Lebensfreude sein. Aber auch noch ein Gutes hat diese neue Bewegung gebracht: Sie hat die Kunst auf den Boden unserer Heimat verpflanzt und stellt sie in intimste Beziehung zur Natur. Die künstlerische Darstellung aber muß etwas von der Persönlichkeit ahnen lassen, die sich in ihren Dienst gestellt hat und die von dem Recht Gebrauch macht, der Arbeit den Stempel ihres Empfindens und ihrer Auffassung aufzudrücken.

Was soll nun geschehen, um bei dem Kinde die Freude am Schönen zu wecken? Das erste Mittel wäre, daß man ihm ausreichende Gelegenheit gäbe, Schönes zu sehen, um so schon durch diese Gewöhnung seinen ästhetischen Geschmack zu bilden. Wenn wir das von der Umgebung, in der unsere Jugend und wir uns bewegen, behaupten wollten, so entspräche es nicht der Wahrheit. Was das Äußere und die innere Einrichtung unserer Wohnungen anbetrifft, so beweisen sie in den meisten Fällen, daß dabei vorwiegend oder ausschließlich ihre Zweckmäßigkeit, ihre Billigkeit und mit Bezug auf das verwendete Material der Schein der Echtheit den Ausschlag gegeben hat. Erst wenn den An-

forderungen, die z. B. Schultze-Naumburg an die Ausstattung unserer Wohnungen in ästhetischer Hinsicht stellt, mehr Rechnung getragen wird, kann von einer günstigen Einwirkung auf die Entwicklung des Schönheitssinnes bei unserer Jugend gesprochen werden. Wem die Mittel zur Verfügung stehen, eine besondere Kinderstube einzurichten, soll dazu nicht das schlechteste Zimmer des Hauses wählen, sondern einen Raum, der nicht nur den Anforderungen der Hygiene gerecht wird, sondern dessen Tönung der Wände, Bilderschmuck und Einrichtung das ästhetische Empfinden künstlerisch beleben. Wie das Heim im einzelnen auszustatten ist, wenn bei unseren Kindern darin Sinn für schöne Form und Farbe geweckt werden soll, kann hier nicht erörtert werden. Auf die Wirkung aber, die eine sorgsame, sinnige Pflege der Blumen und genaue Beobachtung der Haustiere haben können, muß noch hingewiesen werden. Gerade durch diese Pflege erwächst eine gewisse Intimität zwischen Kind und Blume oder z. B. zwischen Kind und Haustaube. Erst durch sie wird die Freude am Wachsen, am Verändern, an der Bewegung wachgerufen; dieses Lustgefühl führt zu einer genaueren Betrachtung, gleichsam zur seelischen Belebung und damit auch zu einer bewußten Freude an der natürlichen Schönheit, wie sie gerade die Blumen so vollkommen offenbaren. Die Pflege der Blumen, wie sie besonders in Mädchenvolksschulen wieder betont und praktisch geübt wird, ist wohl geeignet, das Gefühl für Farbenschönheit in den Kindern zu beleben.

Was von der Ausstattung der Räume des Elternhauses in ästhetischer Hinsicht gilt, trifft auch für die Einrichtung der Schulen zu. Hier liegt allerdings noch ein weites Arbeitsfeld, und es ist viel nachzuholen, wenn das Äußere der Schulen nicht wie bisher jedem künstlerischen Empfinden Hohn sprechen soll. Vor allen Dingen mehr kräftigere Farbentöne! Hinweg mit dem kalten, weißen oder grauen Wasserfarbenanstrich! Daß es überhaupt Gesetze und schöne Linienführung in der Baukunst gibt, sieht man sicherlich nicht an diesen rohen, massigen Backsteinbauten, in denen unsere Volksschüler den größten Teil ihrer Jugend zubringen müssen. In manchen Städten sind wohl in den letzten Jahren Schulbauten aufgeführt worden, die schon von

außen durch ihre schlichte gefällige Form und ihren saubern Anstrich das Abstoßende für das Kind verlieren, was viele Schulen, besonders der rasch sich entwickelnden Industriestädte, an sich tragen. Wenn jetzt der Ruf nach künstlerischem Klassenschmuck erschallt, so solle man doch vorerst bedenken, daß Bilder auf solch kalten Wänden keine rein ästhetische Wirkung erzielen können. Die höheren Schulen zeigen in ihrem Äußern und Innern selbstverständlich nicht diese Armut an künstlerischer Ausschmückung. Zugegeben muß werden, daß früher die Anschaffung guter Reproduktionen vielfach infolge der hohen Kosten unterbleiben mußte. Heute aber sind für verhältnismäßig wenig Geld technisch musterhaft ausgeführte Photographien, Steinzeichnungen etc. zu erwerben, die (mit Geschmack verteilt!) dem Klassenzimmer eine ruhige, wohltuende Stimmung zu geben vermögen. Nicht nur die künstlerische Ausführung, sondern auch der Inhalt muß berücksichtigt werden und gleichsam dem jeweiligen Alter der Schüler oder Schülerinnen Rechnung tragen und angepaßt sein. Daß reine Stimmungsbilder nur in die obersten Klassen gehören, wo schon die Fähigkeit anfängt, sich vom Inhalt der Darstellung loszulösen, sich in die Seele des Künstlers zu versetzen und seine Auffassung nachzufühlen, ist ebenso selbstverständlich, wie man bei der Auswahl des Schmuckes für die andern Klassen solche Motive berücksichtigen wird, die an Bekanntes im Leben des Kindes erinnern. Können diese Darstellungen gleichzeitig zur Veranschaulichung im Unterricht verwertet werden, so gewinnen sie für die Kinder noch besondern Reiz, vorausgesetzt, daß der Lehrer — nicht zu viel daran erklärt.

Sollen die Bilder überhaupt erklärt werden, oder kann man erwarten, daß sie, wie jedes echte Kunstwerk, ohne Kommentar in den Kindern das Lustgefühl hervorzurufen vermögen, das mit einer wiederholten, sinnigen Betrachtung verknüpft ist? Manche Künstler haben — besonders auf dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden — vor einer schulmeisterlichen Interpretation gewarnt und dabei an die traurigen Erfolge erinnert, die die Erklärung der Gedichte, die bekannte schulgemäße Behandlung der Dramen bei Erwachsenen vielfach zurückgelassen haben: Gleichgültigkeit, vielleicht Widerwillen gegen alles, was an diese philologischen, zer-

pflückenden Erklärungen erinnert, vielfach gegen die Poesie selbst. Darum ist Vorsicht mit Bezug auf die Erläuterungen geboten, die über ein Bild gegeben werden. Es muß für das Kind etwas übrig bleiben, das seiner persönlichen Auffassung — denn um diese individuelle Gefühlsbelebung handelt es sich beim Kunstwerk — eigen ist, und das ihm der Künstler vorgefühlt hat.

Wenn an die Behandlung unserer Poesie erinnert wurde, so ist damit ein Gebiet betreten, auf dem unsere Schüler rezeptiv für ihr ästhetisches Fühlen und ihre ästhetische Lebensauffassung reiche Anregung empfangen können. Gedichte und erst Dramen sind Kunstwerke und sollen als solche wirken und aufgefaßt werden. Sie sind nicht da, damit der Lehrer durch zerfetzendes Fragen den Grundgedanken oder gar die Moral herausschält und sie benutzt, um eine Reihe der bekannten Aufsatzthemen aus ihnen zu wählen. Ihr Wert und ihr Zweck ist auf dem vorletzten Kunsterziehungstag in Weimar von Künstlern und Fachmännern so klar und bestimmt bezeichnet worden, daß für die Folgezeit man sie wohl als das betrachtet und als das behandelt, was sie sind: Kunstwerke, die bei dem Leser die Stimmung hervorrufen wollen, die den Dichter bei seinem schöpferischen Wirken beseelt hat. Selbstverständlich muß der Inhalt, wie er besonders erzählender Poesie zugrunde liegt, verstanden sein, wenn das Gedicht wirken soll; diesen Inhalt klar zu stellen, ist Sache des Unterrichts und kann oft schon durch gutes natürliches Vorlesen dem Kinde zum Verständnis gebracht werden: das übrige überlasse man dann der Zauberkraft, die in wahrer Poesie liegt.

Von jeher ist auch der G e s a n g im Volke, in Haus und Schule für die ästhetische Erziehung hoch bewertet worden. Um schön zu singen, muß das Kind — und der Erwachsene — ein Gefühl für schöne Ausdrucksweise und die Schönheit der menschlichen Stimme überhaupt haben, es muß dazu erzogen werden. Das geschah früher mehr als heute, wo leider die Lust zum Singen immer mehr abnimmt, womit ein weiteres Stück der Poesie des Kinderlebens schwindet, wenn es uns nicht gelingt, Hausgesang und Schulgesang so zu pflegen, daß das Kind wieder in ihnen einen reichen Quell reiner Freude erhält. Immer wieder

muß der Wert echter Kinderlieder und Volkslieder betont werden, und gerade das Zurückgehen dieser Lieder bedeutet für uns einen Verlust, der durch die Pflege des Kunstgesanges, des Konzertgesanges, wie er heute vorherrscht, niemals ausgeglichen werden kann. Das Kind liebt einfachen natürlichen Gesang, der von Herzen kommt und zu Herzen geht. Ihm ist ein schlichtes Liedchen der Mutter viel mehr als der vollendetste Koloraturgesang. Der Inhalt ist auch nicht Nebensache: Ein Lied, das eine Welt besingt, die es kennt oder in die es sich auf den Schwingen seiner Phantasie zu erheben vermag, ist ein schönes Lied, das es hundertmal hören will und vielleicht noch häufiger selbst singt. Aber nicht nur die ganz Kleinen sollen zu Hause singen, auch die andern. Macht man nicht die Beobachtung, daß Kinder, die vor dem Schulbesuch vom Morgen bis zum Abend ihre Liedchen erschallen ließen, bald nach ihrem Eintritt in die Schule in ihrem Gesang verstummen? Das kann nur in der Art dieses Schulgesanges begründet liegen. Er schließt sich häufig nicht genug dem früheren Gesang an, die echten schönen Kinderliedchen, wie sie z. B. Reinecke uns in seinen Sammlungen darbietet, finden zu wenig Berücksichtigung. Sie müssen Liedern, Schulliedern weichen, denen das Kind keinen rechten Geschmack abgewinnen kann, weil sie sein Herz nicht zu ergreifen vermögen. Den größten Gefallen findet das Kind am Vorsingen des Lehrers, der dazu (auf dieser Stufe) von der Natur gar nicht so besonders mit einem vorzüglichen Organ ausgestattet zu sein braucht, der aber mit seiner Seele singt: das ist's, was dem Kinde an seinem Liede gefällt.

Auch in dem starken Hervortreten des mehrstimmigen Gesangs gegenüber dem Einzelsingen wird die Ursache gefunden, daß das Kind die Lust am Singen verliert, ebenso darin, daß die Geige oder das Klavier als begleitende Instrumente sich weniger dazu eignen, als Guitarre oder Harmonium. Wo werden im Hause von der Familie noch die alten Volkslieder gemeinschaftlich gesungen? Wo findet man überhaupt noch Hausmusik? Das Klavier hat darin viel geschadet; denn weil seine Technik bis zu einem gewissen Grade leicht erlernt werden kann, ohne daß wirkliches Verständnis und Gefühl für Musik vorhanden zu sein braucht,

hat es die andern Instrumente verdrängt, vermag aber selbst, meistens höchst mangelhaft gespielt, nicht das zu ersetzen, was diese uns waren. Die Ware aber, die in der Klavierliteratur jährlich auf den Markt geworfen und gekauft wird, ist oft an Wert geringer als das schlechteste literarische Machwerk. Hier wäre eine dankbare Aufgabe zu lösen, ähnlich derjenigen, wie sie die Hamburger Lehrer mit Bezug auf unsere Jugendschriften mit solch schönem Erfolg übernommen haben, indem sie durch Schaffung von Jugendschriftenausschüssen in den verschiedenen Landesgebieten alle neu erscheinenden Jugendschriften prüfen lassen. Daß gutes Klavierspiel, wenn es der seelische Ausdruck des musikalischen Fühlens ist, ästhetisch bildend wirkt, wird keiner in Frage stellen. Dazu aber bedarf es größerer musikalischer Beanlagung, als in den meisten Fällen vorhanden ist.

Zum Singen mit befriedigender Wirkung für das Kind und seine Zuhörer im engsten Kreise genügen normales Gehör, gesunde Sprachwerkzeuge und — gesunde Denkkraft. Der Tonsinn mag bis zu einem gewissen Grade mehr oder weniger ausgeprägt ererbt sein, es kommt darauf an, ihn in der richtigen Weise auszubilden, und die Erfahrung beweist, daß nur sehr wenige Kinder vollständig „unmusikalisch“ sind. Zu Hause und in der Schule muß gesungen werden, wenn dem Kinde dieser Quell edlen Genusses frisch sprudeln soll, und es liegt nicht im Interesse einer künstlerischen Bildung, wenn der Gesangunterricht auf höheren Schulen in den oberen Klassen fakultativ erteilt, und wenn von Ärzten oft gar zu leicht gerade zur Dispensation von diesen Stunden geraten wird. Bedenken wir nur, daß wir im Gesang ein Mittel haben, dem Volke wirklich genußreiche Erholung zu bieten, daß ein munteres Lied oft die ganze Seelenstimmung hebt, eine Quelle des Frohsinns ist. Vergessen wir auch nicht, daß es einen vaterländischen Gesang gibt, und daß gerade für die Erziehung im Heere dieser Gesang seine hohe Bedeutung hat. Möge es uns nicht ergehen wie Schweden, das in früherer Zeit in seinem Volksgesang für seine Bewohner ein edles Mittel echter Erholung besaß, in dem aber das Volkslied und der einstimmige Gesang durch den Kunstgesang und besonders den Quartettgesang so verdrängt worden ist, daß heute bei einer größeren Feier kaum

noch ein gemeinsames, allen bekanntes Lied gesungen werden kann.

Sucht man durch den Gesang in dem Kinde Sinn für die Schönheit in der Musik zu wecken, indem man es sich selbst darin betätigen läßt, so wollen die neueren Bestrebungen in den großen Städten durch Konzert- und Theaterbesuch es zu wahrem, vertieftem Genießen unserer bedeutendsten Ton- und Dichterwerke anleiten. Die Eindrücke, die man in Berlin, Barmen, Frankfurt und Hamburg bei diesen Aufführungen gewonnen hat, mahnen zum Fortschreiten auf der betretenen Bahn. Ein Teilnehmer des letzten Kunsterziehungstages in Hamburg hatte von dem veranstalteten Schülerkonzert den Eindruck, „daß die Kinder in gehobener, festlicher Stimmung das Haus verließen, also eine große, edle Freude gehabt hatten.“ 2000 Schulkinder der Oberklassen hatten im Saale des Konzerthauses der Ouvertüre zur Oper „Tell“ und anderen musikalischen Darbietungen unter größter Ruhe und Spannung gelauscht.

Reiche Anregung für sein künstlerisches Empfinden empfängt das Kind durch einen gut erteilten naturkundlichen Unterricht, der ja heute nicht nur die Kenntnis von Pflanzen, Tieren u. s. w. vermitteln will, sondern sein Hauptgewicht darauf legt, durch genaues Beobachten und Betrachten des allmählichen Entwickelns in der Natur, durch Aufdecken der mannigfachen Beziehungen zwischen ihren Objekten die Kinder zum sinnigen Sichhineinversenken und damit zum Erkennen der wunderbaren Schönheiten in Farbenpracht und Farbenharmonie anzuleiten. Nur das Auge, das auf diese Weise in Feld und Wald einen großen Schatz genauer Anschauungen und Vorstellungen der Kindesseele zugeführt hat, wird später die Farbentöne und die ganze Stimmung, die der Maler seinem kleinen Ausschnitt aus einer Landschaft oder dem Naturleben verliehen hat, nachfühlen und einen wirklichen Genuß haben können. Dann wird auch die unsachliche, oberflächliche Kritik einigermaßen verschwinden, die den Besuch einer Gemäldesammlung uns geradezu verleiden kann, und die eben beweist, daß solch kritisierende Augen in der Jugend und auch später für die Naturschönheiten blind gewesen sind. Daß auch der physikalische Unterricht — man denke an die Be-

handlung der Zerlegung des Lichtes etc. — den Sinn auf das Schöne zu lenken vermag, sollte der Physiklehrer nicht vergessen.

Wie in der kommenden Zeit die Schule die neuen Gedanken zur künstlerischen Erziehung unserer Jugend verwertet, und wie auch die häusliche Kunstpflege von dieser Bewegung neue Anregung empfängt, muß die Zukunft zeigen. Man erwarte aber nicht, daß die Erfolge vermöchten, eine gediegene, wissenschaftliche Bildung unnötig zu machen und von der äußern zur innern Schönheit, zur Sittlichkeit, führen könnten, ohne daß der Unterricht und das Leben ein zielbewußtes, sittliches Wollen im Menschen begründe. Aber schon der Erfolg, unserer Jugend und damit unserem Volke größeres Kunstverständnis und Freude an den Schöpfungen der Kunst ermittelt zu haben, muß dazu antreiben, in den Bestrebungen, die in unserer Zeit mit frischem Mut und Begeisterung die neuen Wege und Ziele aufgedeckt haben, nicht zu erlahmen, sondern kämpfend gegen all die Vorurteile, die jeden wahren Fortschritt zu hemmen suchen, auszuharren.

Es kann nicht ausbleiben, daß bald auch einmal die Knabenhandarbeit, die ja in erster Linie Sinn für einfache, schöne Formen, genaues Sehen und größere manuelle Fertigkeit und Sicherheit bei unserer Jugend entwickeln will, auf ihren Wert für die künstlerische Erziehung gewissenhaft geprüft werden wird. Denn es muß doch auffallen, daß man bei andern Nationen von der Bedeutung dieser Übungen für die ganze Erziehung so fest überzeugt ist, daß man sie in den Schulen als obligatorisch eingeführt hat, während bei uns alle Bemühungen auf diesem Gebiete nur einen verhältnismäßig geringen Erfolg zu verzeichnen haben. Darin wird vielleicht Änderung geschaffen werden; ob wir diese Arbeiten mit der Schule in Verbindung setzen, oder ob wir sie als eine Erholungsarbeit in das Heim unserer Jugend verlegen, wird sich ergeben, sobald einmal mehr Versuche darin vorliegen; aber diese Versuche sollten endlich bei uns recht zahlreich vorgenommen werden!

Jugendlektüre.

Adele Schreiber. Das Buch vom Kinde. I. Bd. Jugendlektüre von Heinrich Wolgast, Hamburg. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner.

Wo man sich über die Wirkung der Lektüre auf das Kind in ernster Weise ausgelassen hat, ist immer die Meinung vertreten worden, daß Bücher günstig oder ungünstig auf die Entwicklung zu wirken imstande sind. In der Familie aber wird dieser Auffassung von der Wichtigkeit der Lektüre meistens noch nicht Rechnung getragen. Man rangiert das Buch vielfach unter das Spielzeug und verlangt für beides lediglich unterhaltende Eigenschaften. Was das Kind liest, ist den meisten Eltern gleichgültig, wenn es nur liest, und so still und ohne Schaden anzurichten, die Zeit hinbringt. Die ersten Bedenken steigen auf, wenn erotische Lektüre in Frage kommen kann. Darin spricht sich ein unbewußtes Zugeständnis an eine tiefere Wirkung aus, die man sonst zu leugnen scheint.

Für den Pädagogen ist eine solche Wirkung des Buches nicht zweifelhaft. Bei Herder spitzt sich dieser Gedanke zu dem starken Worte zu: „Ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben." In Autobiographien liegt eine große Zahl von Zeugnissen über die Wirkung der Jugendliteratur vor. Und wenn dem Pädagogen nicht selten entgegengehalten wird, daß man selber in der Jugend offenbaren Schund ohne Schädigung gelesen habe, so stammen diese Urteile meistens von Leuten, die den Schaden durch eine gute Beanlagung oder durch eine, auf Großes und Starkes gerichtete Schulbildung wieder gut machen, wenigstens verdecken konnten. Wer kann später feststellen, was er unbewußt an Verbildung und Dissonanz aus schlechter Jugendlektüre noch mitschleppt? Und für alle die, bei

denen ursprüngliche Anlage und Bildungsgang nicht über das Niveau minderwertiger Lektüre hinausführen, ist ein Verharren in den gewohnten Denk- und Empfindungsformen die Regel. In dieser Tatsache liegt eine Erklärung für den unglaublich hohen Konsum der Schund- und der wertlosen Unterhaltungsliteratur seitens der Erwachsenen. Die Jugendlektüre hat zuerst auf den abschüssigen Weg geführt, und kein Antrieb von innen oder außen zwang zur Umkehr.

Die Anforderungen, die an Bücher für die Jugend zu stellen sind, bestimmen sich nach dem Zweck, den man der Jugendlektüre setzt. Es fragt sich, ob das Lesen zur bloßen Unterhaltung Berechtigung hat. Im Rahmen einer mit Überlegung aufgebauten Erziehung sicherlich nicht. Spiel und Arbeit sind die naturgemäßen Formen der kindlichen Beschäftigung. Die Erziehung, auch in der engen Wohnung der Großstadt, kann diese wichtigen Faktoren im Kindesleben so mannigfaltig gestalten, daß keine leere Zeit übrig bleibt, die durch Bücher zur bloßen Unterhaltung totgeschlagen werden müßte. Und die in gewissen Zeiten beim Kinde grassierende Lesewut soll und kann vermieden werden. Lesewut ist Gier nach Stoffen, die in dichterischer Form dargeboten sind. Aber diese Form ist dem lesewütigen Kinde nur dazu da, ihm die Stoffe mundgerecht zu machen. Und darauf gehen die meisten Jugendschriften aus; die Art, wie es geschieht, wird weder dem Stoff, noch der Form gerecht.

Nach dem Zwecke hat man die belehrenden und unterhaltenden Jugendschriften unterschieden. Das Wort „Unterhaltung“ ist mit Recht in Mißkredit gekommen, und außerdem scheint bloße Unterhaltung in der Form der Lektüre dem Kinde unangemessen. Darum hat man die zweite Gruppe seit kurzem nach ihrer Form als dichterische Jugendschriften bezeichnet. Haben nun die Jugendschriften der ersten Gruppe ihren belehrenden Zweck, so die dichterischen, also in erster Linie die Märchen, Sagen und Erzählungen, den von Kunstwerken überhaupt, nämlich: Genuß zu bereiten. Verlangt man aus sittlichen und allgemein kulturellen Gründen, daß der Erwachsene seine Genüsse in einer edlen Sphäre suche, so kommt für die Jugend noch die pädagogische Rücksicht hinzu. Gewiß soll die dichterische Jugendschrift schon nach ihrer

Art dem Kinde Genuß bereiten; aber dieser Genuß soll die Zwecke der Erziehung nicht nur nicht gefährden, sondern soll sie fördern. Das Kind soll dahin geführt werden, daß es als Erwachsener seine Neigung auf gute, dichterische Lektüre richtet. Die Teilnahme an der Nationalliteratur ist das Ziel, und die Auswahl der Lektüre soll so beschaffen sein, daß das einzelne Kind nach seinen Kräften dieses Ziel erreiche. Literarische Genußfähigkeit, literarischer Geschmack sind nur andere Bezeichnungen desselben Zieles. Diese Forderung ist gegen Mißverstand zu schützen. Nicht um literarische Bildung im Schulsinne kann es sich handeln; nicht Kenntnis der Literaturgeschichte oder gar ästhetische Wissenschaft und ästhetisierende Kennerschaft kann das allgemeine Ziel sein — wen Begabung und Neigung oder die Schule diesen Weg führen, mag ihn gehen —, sondern es kann sich nur um ein spontanes Wohlgefallen am literarisch Wertvollen, um ein sicheres Gefühl für das dichterisch Echte handeln.

Wie ist dies Ziel zu erreichen? Daß besondere Veranlagung hier ein gewichtiges Wort mitspricht, steht außer Zweifel. In einer literarisch angelegten Familie hat gewiß auch eine Art von Suggestion Teil daran, das Kind den rechten Weg zu führen. Das Moment aber, das der Erziehung als allerwichtigstes für den vorliegenden Zweck zur Verfügung steht, ist die Gewöhnung, die in allen Geschmacksfragen von entscheidender Bedeutung ist. Durch fortgesetzte Lektüre einer besondern Art bildet sich zunächst eine Vorliebe für gewisse Stoffe aus. Die Form, in der diese Stoffe dargeboten und in der sie vom Leser aufgenommen werden, setzt bei oftmaliger Wiederholung den Geist in einen Zustand, der für die Aufnahme der Stoffe gerade in dieser Form günstig ist. Mit andern Worten: Es bilden sich unbewußt im Geiste des Lesers gewisse Normen für die Form aus, an denen alle folgende Lektüre gemessen, d. h. als den Erwartungen entsprechend mit Vergnügen aufgenommen, oder als unbequem und unangemessen abgelehnt wird. Schlechte Bücher legen im Kinde falsche Normen fest, die um so verderblicher wirken, je mehr sich das Kind in der Wahl seiner Lektüre selbst überlassen ist. Daraus erklärt es sich, daß Kinder, die viele leichte, minderwertige Ware verschlungen haben, zur guten Dichtung schwer ein

Verhältnis finden können. Soll das Kind an der künstlerischen Form Gefallen finden, so muß die Lektüre sie ihm bieten. In pädagogischen Kreisen ist der Grundsatz, daß die Jugendschrift in dichterischer Form ein Kunstwerk sein müsse, überall durchgedrungen. Damit ist der größte Teil der eigens für die Kinder geschriebenen Erzählungsliteratur (die sogenannte spezifische Jugendliteratur), als für die Erziehung zur literarischen Genußfähigkeit unbrauchbar, abgelehnt.

Die üblichen Jugendschriften sind in der Literatur nie ernst genommen worden, sie haben auch selbst nie Anspruch darauf gemacht, literarisch gewertet zu werden. Und so mußte sich der in jedem Betracht verderbliche Zustand herausbilden, daß eine von der ernsten literarischen Kritik unbeobachtete Jugendliteratur aus unberufener Feder emporwucherte, die kein Erwachsener las, auch nicht mit seinen Kindern. Was aber nicht von Erwachsenen mit Interesse gelesen werden kann, sollte auch nicht von Kindern gelesen werden. Dem Kinde gegenüber tritt innerhalb dieser durch die künstlerische Qualität gezogenen Grenze natürlich eine ganz wichtige Einschränkung ein. Das Buch muß der geistigen Verfassung des Kindes angemessen, es muß kindertümlich sein. Dabei haben die Stoffe das erste Wort; sie müssen im Interessenkreise der Kinder liegen. Der Erwachsene, sofern er literarisch empfindet, wird sein Interesse in erster Linie von der Darstellung bestimmen lassen, der Stoff tritt dagegen zurück. Beim Kinde haftet alles Interesse am Stoff. Diese Tatsache muß bei der Auswahl der Lektüre beachtet werden. Das Interesse am Stoff reißt das Kind auch bei schwierigeren Darstellungsweisen mit sich fort und fesselt das Kind an ein Buch, selbst wenn nicht alles verstanden wird.

Die Stoffe als Motive bedingen ganz wesentlich die Form, wenn sie einem echten Dichter in die Hand fallen. Der Stümper wird die Stoffe nach der Schablone behandeln, und wenn er für die Jugend schreibt, wird diese Schablone all die pädagogischen Merkmale an sich tragen, die nun einmal in der vulgären Auffassung der Erziehung als notwendig gelten: Vorbild und Abschreckung, Belohnung und Strafe, Belehrung und Rührung. Die

meisten Jugendschriften sind bewußt und ausgesprochenermaßen Tendenzdichtungen. Die Jugend läßt auch das über sich ergehen; aber es trifft ihr inneres Leben nicht. Das innere Leben der Jugend ist Phantasie. Darum verstehen das Kind und der Dichter sich weit öfter, als man anzunehmen geneigt ist. In der Auffassungsweise beider sind gewisse übereinstimmende Momente, die bei den dem Kinde zugänglichen Stoffen ein gegenseitiges Verstehen erleichtern. Ein Wink mehr, das Kind den Dichtern anzuvertrauen, und nicht den Stümpern, die das natürliche und ästhetische Empfinden und Auffassen verbilden.

Bei den belehrenden Jugendschriften liegt die Sache nicht so schwierig. Die Gefahr einer Verbildung ist nicht so groß, die Stoffe sind nicht so leicht durch eine unangemessene Behandlung wirkungslos zu machen. Besitzt der Fachgelehrte die Gabe der populären Darstellung, so ist er selbst immer der beste Jugendschriftsteller; denn er weiß, was er in jedem Falle der Wissenschaft schuldig ist. Von ihm am ersten wird eine objektiv richtige Darstellung zu erwarten sein. Denn wie die dichterische Jugendschrift zuerst daraufhin angesehen werden muß, ob sie literarische Werte enthält, so die belehrende daraufhin, ob sie wissenschaftlich unantastbar ist. Mehr und mehr kommt auch der deutsche Gelehrte (wie vor ihm der englische) dem Bedürfnis einer belehrenden Jugendlektüre entgegen. Die Frage ist nur, wie sich die Jugend zu diesen Büchern stellt. Die Erfahrung lehrt, daß für die populärwissenschaftlichen Jugendschriften immer nur ein Teil der Jugend zu haben ist. Nur da, wo das wissenschaftliche Interesse in irgend einer Richtung an sich schon stark ist, greift die Jugend gern zu diesen Büchern. Die Mehrheit will die Phantasie beschäftigt sehen und hält sich an die dichterische Gruppe. Wie weit hier die Anlage mitspricht, wie weit ein ungenügender Unterricht in den Realien, wie weit endlich eine durch schlechte Lektüre irregeleitete Leselust, ist schwer zu sagen. Sicher sind alle drei Ursachen wirksam und im Einzelfall sollte man untersuchen, welche es ist. Denn es steht außer Frage, daß in unserer Zeit die allgemeine Teilnahme an den wissenschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Fortschritten wünschenswert ist, und wo die Anlage nicht durchaus versagt, sollte

man das Kind befähigen und willig machen, populärwissenschaftliche Lektüre zu treiben. Wie weit historische Erzählungen, Reiseromane und naturwissenschaftliche Phantasien der wissenschaftlichen Bildung nutzbar zu machen sind, darüber gehen die Meinungen auseinander. Daß gewisse geschichtliche Stoffe und Eindrücke aus historischen Romanen gewonnen werden können, wenn sie von einem Historiker wie Gustav Freytag geschrieben sind, darf zugegeben werden, und wer die „Ahnen" gelesen hat, wird in historischen Dingen ein besseres Urteil haben, als jemand, der überhaupt keine Geschichte kennt. Es wird aber doch darauf ankommen, ob diese Art Lektüre imstande ist, das wissenschaftliche Interesse derart anzuregen, daß die Lektüre sich auch dem belehrenden Buche zuwendet. Wieder ist es die geistige Eigenart des Kindes, die hier entscheidet; es liegen Beweise dafür vor, daß beide Möglichkeiten eingetreten sind.

Damit sind die allgemeinsten Gesichtspunkte erörtert, die man um so eher gut zu heißen geneigt sein wird, je höher man die Erziehungswerte der Kunst und Wissenschaft einschätzt. Die Schwierigkeit beginnt, wenn man innerhalb dieses allgemeinen Rahmens für den Einzelfall die Entscheidung treffen soll. Da sind zunächst die Altersstufen. Für unsern Fall umfaßt der Begriff „Jugend" außer der Schulzeit das vorschulpflichtige Alter, insofern der Mund der Mutter das Buch ersetzt und die schulentlassene Jugend, die wegen ihrer Unreife oder ihres geringen Bildungsgrades noch einer Leitung bedarf. Die Entwicklung der Lesefertigkeit im höheren Sinne ist äußerst verschieden. Das eine Kind erlangt die Reife für ein Buch um Jahre früher als ein anderes. Für die Familie ist darum immer die Frage: Was paßt für unser Kind? Die Antwort zu finden, ist ebenso schwierig als interessant. Denn hier ist nicht allein die allgemeine Auffassungsfähigkeit zu beobachten, sondern zugleich die individuelle Neigung. Die Erziehung will mehr als bisher die Anlage der Kinder zur Richtschnur für ihre Maßnahmen machen. Für die Lektüre hat das ganz besonders zu gelten. In der Lektüre sollen sich die Fühlfäden der Seele selbsttätig ausstrecken, und die Nahrung einsaugen, die dem Organismus angemessen ist; hier zuerst wird man der autodidaktischen Wahlfreiheit — natürlich

innerhalb des literarisch und pädagogisch Einwandfreien — die Berechtigung zugestehen.

Wenn wir nun versuchen, in allgemeinen Umrissen einen Leseplan zu entwerfen, so erinnern wir uns zunächst der in der Kindesnatur begründeten Priorität der dichterischen Stoffe. Zur wissenschaftlichen Lektüre wird manches Kind spät oder nie kommen; die dichterische geht mit ihren Anfängen in das früheste Kindesalter zurück und wird nur selten ganz aufgegeben. Von großer Wichtigkeit ist der Kinderreim. Leider verliert er mehr und mehr den Charakter einer in aller Mütter Mund lebenden Volkspoesie. Da muß man mit Sammlungen dem Gedächtnis zu Hilfe kommen.[1]) Von Klang, Gleichklang und Rhythmus ausgehend, beseelt er die kindliche Umwelt und schließt in sich die Elemente der lyrischen, epischen und dramatischen Dichtung. Seine Pflege sollte jeder Mutter eine Herzenssache sein; auch die Schule kommt mehr und mehr zur Überzeugung, daß der echte Kinderreim die wertlosen Reimereien der untern Lesestufen ersetzen sollte. Als Kinderlied und Spiellied reicht er noch weit in das Schulalter hinein und bereitet den Boden für die naive Lyrik und die Balladen unserer Großen.

Bald tritt das Märchen dem Kinderreim an die Seite; erst erzählt die Mutter, dann das Buch. Die Grimmschen Kinder- und Hausmärchen sind ein köstlicher Schatz unserer Literatur; ein paar Jahre sollte des Kindes Phantasie ganz in diesen Herrlichkeiten leben. Das gibt nicht nur für das literarische Gefühl einen sichern Boden, sondern bereichert auch den Sprachschatz wie nichts Anderes. Das Märchen ist ein Jungbrunnen. Möglichst lange sollte man seine belebenden Kräfte für die Erhaltung eines naiven, von Reflexion und Kritik nicht angekränkelten poetischen Sinnes zu verwenden suchen. Unsere Märchenliteratur zeigt eine recht weit hinaufreichende Skala. An Grimm schließt sich Bech-

---

[1]) Das Hauptwerk ist F. M. Boehme, Deutsches Kinderlied und Kinderspiel (Leipzig, Breitkopf u. Härtel 1897). Eine ganz billige hochdeutsche Auswahl ist H. Wolgast, Schöne alte Kinderreime (München, Verlag der Jugendblätter). Die Zahl der lokalen Sammlungen ist sehr groß; ein vollständiges Verzeichnis findet sich in H. Wolgast: Vom Kinderbuche (Leipzig, B. G. Teubner 1906).

stein (Märchenbuch, illustriert von L. Richter, Leipzig, G. Wigand, und Neues deutsches Märchenbuch, Wien, Hartleben) an. Eine Auswahl aus Andersen kann bald folgen. Eine vortreffliche Nachlese hat Dänhardt gehalten: Deutsches Märchenbuch (Leipzig, B. G. Teubner). Volkmann-Leanders Träumereien an französischen Kaminen (Leipzig, Breitkopf & Härtel) sind echt, Hauff darf nicht gering geschätzt werden, und Storms Geschichten aus der Tonne, sowie eine größere Auswahl aus Andersen mögen auch dem fortgeschritteneren Kinde noch lange lieb und wert bleiben.

Die ernstere Schwester des lieblichen Märchens, die Sage, tritt auf den Plan, sobald das Kind sich des Ortes oder der geschichtlichen Ereignisse bewußt wird, an denen sie haftet. Jede Stadt, jede Landschaft sollte aus ihren Lokalsagen sich von kundiger und pietätvoller Hand eine Sammlung für die Jugend zusammenstellen lassen. Stammessagen und allgemeine deutsche Sagen, auch Prosadarstellungen der beiden großen Volksepen schließen sich an. Dazu mag das eine oder andere alte Volksbuch kommen, wie die Schildbürger (Schaffstein & Co., Köln, auch Linz, Lehrerhausverein), Till Eulenspiegel (Schaffstein & Co., Köln; Leipzig, Seemann; Düsseldorf, Fischer & Franke), Fortunat und seine Söhne, von Schwab (Meyers Volksbücher; Hendel), Dr. Faustus, von Schwab (Meyers Volksbücher; Hendel) u. a.

Auf den Trieb zum Märchenhaften und Heldenhaften, dem die Lektüre der Märchen und Sagen entspricht, folgt der Trieb zum Abenteuerlichen und Fernen, und da ist nun der Robinson,[1]) dem sich, wenn nötig, Cooper[1]) anschließen mag, der passende Lesestoff. Jetzt ist die Entwicklung auf dem Punkte, wo die erste gefährliche Klippe mit fester Hand umsteuert werden muß. Der Büchermarkt, die öffentlichen Bibliotheken, Schulkameraden, Onkel und Tanten wetteifern, dem Knaben Indianerbücher anzubieten, seien es nun Grossobücher zu 10 Pfennig aus dem

[1]) Eine gute, schon für 10jährige Kinder lesbare Bearbeitung des Robinson ist die sich an das Original eng anschließende Ausgabe von O. Zimmermann (Leipzig, Spamer). Cooper, Lederstrumpfgeschichten, bearbeitet von Höcker (Stuttgart-Union). Der letzte Mohican, bearbeitet von Spohr (Schaffstein u. Co., Köln).

Papierladen oder die in vornehmem Gewande zu 6 oder 9 Mark aus der Buchhandlung. Möge das Kind den Robinson und den Cooper so oft lesen, bis es sie auswendig kennt, je öfter es liest, desto mehr wird es dem Künstlerischen auf die Spur kommen; aber jedes weitere Buch, dessen künstlerische Qualitäten nicht über den berichteten Abenteuern stehen, nährt die Stoffgier und unter Umständen auch die Abenteurerlust und führt das künstlerische Empfinden auf Abwege.

Inzwischen ist durch Erfahrung, Unterricht und Lektüre der Sinn für die reale Welt so weit entwickelt, daß die moderne Erzählungsliteratur sich dem Kinde öffnen kann. Hier ist nun gleich eine zweite Klippe. Neben dem Abenteurerbuch ist die Jugenderzählung in der deutschen Jugendliteratur so üppig ins Kraut geschossen, und präsentiert sich unter so ehrenwertem Vorgeben, daß es nicht leicht ist, die Jugend davor zu schützen. Aber man sei unerbittlich. Was die große Erzählungsliteratur an Büchern für diese Stufe bietet, ist so viel und so mannigfaltig, daß man auch bei viellesenden Kindern nicht in Verlegenheit kommt. Zwar jeder Autor ist individuell; ihre Lektüre wird nicht, wie die der üblichen, aller persönlichen Färbung entbehrenden Jugendschriften, jedem Kinde gleich gut liegen. Über alle nachstehend genannten Bücher liegen Mitteilungen vor, daß sie von Kindern abgelehnt worden sind; von allen aber auch Nachweise dafür, daß Kinder sie zu ihrer Lieblingslektüre erkoren haben. Da gilt es also zu prüfen, wie die dichterische Persönlichkeit zur Persönlichkeit des Kindes paßt, welcher Autor die Eigenart des Kindes trifft und persönlichstes Miterleben bewirkt. Voran stehen noch immer die schalkhaft-altväterischen Geschichten: J. P. Hebels: Schatzkästlein des rheinländischen Hausfreundes (in verschiedenen Ausgaben, u. a. bei Reclam, Meyer, Hendel). In neuerer Zeit sind ihm zur Seite getreten der Steiermärker Rosegger und der Schleswig-Holsteiner Theodor Storm. Die drei billigen Bände von Rosegger „Als ich noch der Waldbauernbub war“ sind vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß aus den Werken des Dichters zusammengestellt (Leipzig, Staackmann). Vom Dichter selbst für die Jugend zusammengestellt sind: Deutsches Geschichtenbuch, Waldferien, Waldjugend, Aus dem

Walde, Ernst und Heiter (ebenda). Geographisch und seelisch bildet der in gedämpften Tönen still und etwas schwermütig schildernde Storm einen starken Gegensatz zu dem das Leben frisch und fröhlich packenden Rosegger. Sein Pole Poppenspäler ist in einer Jugendausgabe erschienen (Braunschweig, Westermann); aber auch sein Bötjer Basch, Die Söhne des Senators, sowie Unterm Tannenbaum und Abseits (Berlin, Gebr. Paetel) können hier bereits erfolgreiche Verwendung finden. Im allgemeinen beansprucht Storm feiner und empfindsamer angelegte Naturen als Rosegger. An einzelnen Werken anderer Dichter dürfen hier genannt werden: Wildenbruch, Das edle Blut (Berlin, Grote); Stifter, Bergkristall (Meyers Volksbücher; Linz, Lehrerhausverein; Wien, Gerlach); Katzensilber (Linz, Lehrerhausverein); Chamisso, Peter Schlemihl; Hauff, Lichtenstein (Reclam, Meyer, Hendel); Hansjakob, Valentin der Nagler (Wiesbadener Volksbücher); Caspari, Der Schulmeister und sein Sohn (Stuttgart, Steinkopf); Brentano, Gockel, Hinkel und Gackeleia (Meyers Volksbücher, Linz, Lehrerhausverein). Erckmann-Chatrian, Geschichte eines Rekruten von 1813 (Meyer, Hendel, Reclam); Sohnrey, Friedesinchens Lebenslauf (Berlin, Warneck).

Auf dieser Stufe des Leseplans können den novellistischen Erzählern zwei Gruppen von Büchern mit Gewinn zur Seite treten: Tiergeschichten und Heimatbücher. Das Kind hat eine ausgeprägte Vorliebe für Tiere. Auf der Märchenstufe schon können Tiermärchen[1]) und die Tiersage,[1]) auch Fabeln, diese Neigung nutzen. Dann führen Tiergeschichten, wie die Sammlungen des Hamburger Ausschusses (Leipzig, Wunderlich), in der Marie v. Ebner-Eschenbach, Ahrenberg, Widmann, Björnson, Thompson und Kipling vertreten sind, und Thompsons Bingo und andere Tiergeschichten (Leipzig, Pöschel & Trepte) dieses Interesse weiter, das dann weiterhin in naturwissenschaftliche Lektüre ausmündet.

Heimatbücher sollten für jede Stadt, für jede Landschaft gesucht oder geschaffen werden, wo sie nicht schon vorhanden

[1]) Tiermärchen, ausgewählt vom Hamburger Jugendschriftenausschuß (Leipzig, Wunderlich); Paysen-Petersen, Reinhard Rotfuchs (Leipzig, Spamer).

sind. Die Darstellung heimatlichen Lebens in dichterischer oder wenigstens literarisch einwandfreier Fassung ist wertvoll, wie für die Erziehung überhaupt, so insbesondere für die literarische Erziehung. Was das Kind mit eigenen Augen sieht, lernt es jetzt auch mit den Augen feiner organisierter und tiefer empfindender Menschen schauen. Und in sein literarisches Empfinden kommt ein realistischer Einschlag; es wird in jeder Kunst Natur schätzen lernen und dem Geschmack wird eine gesunde Basis gegeben. Namentlich ist dichterische Darstellung von Menschen des eigenen Stammes, womöglich der engsten Heimat, von kunstpädagogischer Wichtigkeit. Das Herüber und Hinüber zwischen der Wirklichkeit der eigenen Augen und der dichterischen Wahrheit des Buches schärft Blick und Urteil, namentlich für die psychologische Erfassung des Menschen und der Dichtung. Die Stammeseigentümlichkeit findet ihre unmittelbarste Ausprägung in der Mundart. Seit man nicht mehr befürchtet, die hochdeutsche Sprache des Kindes durch den Dialekt zu gefährden, finden mundartliche Dichtungen im Schullesebuche eine Stätte. Und in der Jugendliteratur sind ebenfalls bereits vielverheißende Anfänge gemacht worden, wenn auch erst nur im Plattdeutschen. Eine Gefahr ist bei der Lektüre des Dialektischen: Die gute Wirkung kann dadurch aufgehoben werden, daß man nur oder vorwiegend das Drastische oder Schwankartige, das sich ja gern der Mundart bedient, lesen läßt.

In der Periode der Entwicklung ist die Auffassungsfähigkeit des Kindes ungemein gesteigert. Im Gemüt keimen neue Gefühlswelten. Da ist nun für die Lyrik eine zweite Blüteperiode angebrochen. Von der Periode des Kinderreimes her sollte die Freude an der Musik und der Stimmung des Gedichts nie verloren gegangen sein. Ob das bei der auf das Stoffliche gerichteten Neigung, insbesondere bei Knaben, immer möglich ist, bleibt fraglich. Doch sollte man bestrebt sein, die lyrische Stimmung ununterbrochen wach zu halten. Wir haben jetzt eine Anzahl guter Anthologien für diesen Zweck, und wir haben in Gustav Falke, sowie in Richard und Paula Dehmel Dichter von selbständiger Art, die dem fraglichen Kindesalter nahe zu kommen

suchen.[1]) Für das Entwicklungsalter ist eine vortreffliche Anthologie: Löwenberg, Vom goldnen Überfluß (Leipzig, Voigtländer). Das Drama, das in seinem äußern Aufzug im Kinder- und Puppenspiel vorweg genommen war, wirkt jetzt mit seinem innern Gehalt auf die Seele. In der Erzählungsliteratur tritt das Thema der Liebe als Hauptmotiv hervor. Aus dem Herzen antwortet diesem neuen Stoff ein ahnungsvolles Echo. Es liegt auf der Hand, daß schon aus sittlichen Gründen die Auswahl sorgfältig getroffen werden muß. Es können nur solche Ausgestaltungen des Themas in Betracht kommen, die innerhalb der natürlich gesunden und durch die Sitte gebilligten Grenzen liegen. Alles Perverse ist auszuschließen, aber Prüderie ist vom Übel. Der junge Mensch soll mindestens in den Entwicklungsjahren von den geschlechtlichen Grundlagen seines Daseins erfahren, und wenn die Eltern diese Kenntnis nicht vermitteln, sind die Dichter immer noch die geeignetsten dazu. In der Dichtung ist das heikle Motiv in die Darstellung menschlichen Geschickes verflochten. Und wenn das Kind gelernt hat, das Ganze auf sich wirken zu lassen, so wird es, eine gesunde Natur und Unverdorbenheit vorausgesetzt, nicht herabgezogen, sondern der neue Einblick in Menschentum und Menschenschicksal wird seine Seele erheben und stärken. Zu den vorhin genannten Autoren, von denen

[1]) Falke, Katzenbuch (Hamburg, Janssen), Falke, Vogelbuch (Ebenda); Paula u. Richard Dehmel, Fitzebutze (Köln, Schaffstein u. Co.); Paula Dehmel, Rumpumpel (Ebenda); diese z. T. vielumstrittenen Werke der modernen Kinderkunst für das vorschulpflichtige Alter und die erste Lesestufe sind zugleich Bilderbücher. Älter ist Güll, Kinderheimat in Liedern. Auswahl (Gütersloh, Bertelsmann). Sammlungen von Kinderliedern aus neuerer Zeit sind: Lobsien, Selige Zeit (Bremen, Schünemann) und für dieselbe Stufe (vom 8. Jahre an) Weber, Neue Kinderlieder (Hamburg, Verlagsanstalt). Für die nächste Stufe sind gut: Lobsien, Aus silbernen Schalen, sowie desselben Volksliedersammlung, Blau blüht ein Blümelein (Bremen, Schünemann); ferner Freudenberg, Was der Jugend gefällt (Dresden, Köhler); Weber, Der deutsche Spielmann, 15 nach Stoffen geordnete Bändchen (München, Callwey) und die vom Kölner Prüfungsausschuß herausgegebene Anthologie: Lieder und Bilder für Jung und Alt (Düsseldorf, Fischer u. Franke). Eine treffliche Balladensammlung für diese Stufe (vom 13. Jahre an) ist der vom Hildesheimer Prüfungsausschuß herausgegebene Balladenborn (Düsseldorf, Fischer u. Franke).

eine erweiterte Auswahl zugelassen werden kann (so von Storm: In St. Jürgen, Zur Chronik von Griehus, Der Schimmelreiter u. a.) treten die Vertreter der historischen Erzählung: Alexis (Hosen des Herrn von Bredow, Werwolf u. a.), Freytag (Ahnen, in erster Linie Ingo und Ingraban und Das Nest der Zaunkönige), Kleist (Michael Kohlhas), Raabe (Die schwarze Galeere), Riehl (Stadtpfeiffer), Scheffel (Ekkehard), Scott (in erster Linie Ivanhoe und Quentin Durward). Wenn der beschauliche Stifter dem jungen Menschen liegt, so kommen außer dem Bande: „Bunte Steine“ noch in Betracht: Der Waldbrunnen, Abdias, Die zwei Schwestern, Das Heidedorf. Vortreffliche Sammlungen kleinerer Erzählungen von Ebner-Eschenbach, Storm, C. F. Meyer, Raabe, Stern, Ganghöfer, Söhle u. a. hat Porger veranstaltet in seinen drei Bänden Moderne erzählende Prosa (Velhagen & Klasing). Für das in Rede stehende Alter ist die Auswahl so groß, daß die genannten Bücher nur als Beispiele zu betrachten sind. Weiteres Material bietet das, von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen in gemeinsamer Arbeit geschaffene, alljährlich zu Weihnachten vom Hamburger Vorortsausschuß erweitert herausgegebene Verzeichnis empfehlenswerter Jugendlektüre.

Während die dichterischen Jugendschriften, die die Jugend zur Teilnahme an der großen Literatur unseres Volkes führen sollen, naturgemäß Werke von bleibender Bedeutung sein müssen, sind die belehrenden Jugendschriften leicht der Gefahr, zu veralten, ausgesetzt. Sie sind kindertümliche Darstellungen aus dieser oder jener Wissenschaft nach ihrem dermaligen Stande und können, abgesehen von allen als historische Dokumente zu betrachtenden Werken (Briefen, Memoiren, Autobiographien), auf dauernde Bedeutung keinen Anspruch machen. Es muß darum hier auf eine Namhaftmachung einzelner Werke verzichtet werden. Jedes Jahr bringt, namentlich auf naturwissenschaftlichem Gebiete, neue brauchbare Bücher auf den Markt, und das genannte Verzeichnis führt eine große Anzahl nach Altersstufen und Wissenschaften geordnet auf.

Grundsätzlich Knabenlektüre und Mädchenlektüre zu sondern, läßt sich nach den oben entwickelten Ansichten nicht

rechtfertigen. Wohl gibt es Dichtungen und belehrende Schriften, die im allgemeinen mehr dem Knaben als dem Mädchen zusagen und umgekehrt; aber das begründet keineswegs die vielfach übliche Scheidung der Lektüre nach den Geschlechtern, die ihre törichten Blüten in der sogenannten Backfischliteratur treibt. Bücher, die, wie etwa die süßlichen Puppengeschichten für Knaben, oder wie die bluttriefenden Indianergeschichten für Mädchen, überhaupt nicht zu lesen sind, kennzeichnen sich damit schon hinreichend als minderwertig und können für eine, nach erzieherischen Rücksichten ausgewählte Jugendlektüre nicht in Betracht kommen. Man kann es verstehen, daß eine Literatur geschaffen wurde, die sich zum Kinde herabläßt und, um seinem Verständnis möglichst nahe zu kommen, ihm auch Poesie in kindgemäßer Form darbietet; aber jungen Mädchen, deren Geistes- und Gemütskräfte in der Blüte stehen, Albernheiten vorzusetzen, ist durch nichts zu rechtfertigen und darf ruhig als ein Verbrechen am jugendlichen Geiste bezeichnet werden. Gegen die Backfischliteratur kämpfen, heißt an der Gesundung unseres literarischen Geschmacks und an der Hebung der Frauenbildung arbeiten.

Grundsätzlich zu verwerfen sind auch die in großer Zahl erscheinenden Jugendzeitschriften. Die Gewähr, daß die Jugend nur gute Kost bekommt, ist bei Zeitschriften, die zur gegebenen Zeit ihre Spalten so oder so gefüllt haben müssen, von vornherein geringer als bei einem Buche. Es kommt hinzu, daß die Jugendzeitschriften fast immer nach dem Grundsatz geleitet werden: Wer vielerlei bringt, wird manchem etwas bringen. Die in Fortsetzungen erscheinenden Erzählungen vermehren noch das Bild des Buntscheckigen und Fahrigen. Dieser Charakter der üblichen Jugendzeitschriften überträgt sich leicht auf die Art, wie das Kind liest. Das Lesen wird ein Naschen, und die ernste Stetigkeit, mit der auch die in erster Linie dem Genuß dienende Lektüre getrieben werden soll, wird nicht aufkommen können. Bei der energischen Reformarbeit, die seit einigen Jahren auf dem Gebiete der Jugendlektüre geleistet wird, konnte es nicht ausbleiben, daß man auch die Jugendzeitschrift nach literarischen und pädagogischen Rücksichten zu reformieren

begann. Besonders von bayerischen Schulmännern sind beachtenswerte Verbesserungen unternommen worden. Man bestrebt sich, jedes Heft für sich abzuschließen, ihm bildlich und literarisch einen einheitlichen Charakter zu geben, so daß der ganze Jahrgang gleichsam eine Anthologie darstellt. Nach der zeichnerischen Seite scheint das Problem leichter zu lösen, als nach der literarischen. Solange die literarische Produktion nicht in größerem Umfange ein höheres Niveau erreicht, muß man sich, wenn man nicht oft zu minderwertigem Füllsel greifen will, mit dem Abdruck guter alter Sachen begnügen.

Wie sollen die Kinder lesen? Die Eltern sollten dem Kinde kein Buch in die Hand geben, das sie vorher nicht selbst gelesen haben. Diese Forderung erscheint als eine selbstverständliche Verpflichtung, wenn man von dem weittragenden Einfluß, den ein Buch unter Umständen auf das Kind haben kann, überzeugt ist. Mit dieser Verpflichtung verknüpft sich eine Reihe von Vorteilen. Die Eltern halten Bücher, die für ihr Kind ungeeignet sind, fern; sie können bei dunklen Stellen und dem Kinde sich aufdrängenden Fragen Auskunft geben; zwischen den Eltern und dem Kinde entsteht ein geistiger Verkehr, der seine Krönung erhält in der Gemeinsamkeit des literarischen Interesses. Die Eltern kommen dem Innenleben des Kindes durch nichts so nahe, als durch eine Aussprache über die von der Kunst gestalteten Stoffe, da in ihnen das ganze Leben und alle Wünsche, Hoffnungen und Erfahrungen des menschlichen Herzens sich wiederspiegeln. Die Eltern gewinnen dabei Gelegenheit, von ihrer Gesinnung und ihrer Lebens- und Weltanschauung die Kinder Nutzen ziehen zu lassen. Aus der gemeinsamen Kenntnis der Bücher erwächst der Wunsch, gemeinsam zu lesen, und mit dem Vorlesen, wenn es ernsthaft betrieben wird, entsteht ein neuer Genuß und ein neues Bildungsmoment. Das Vorlesen als Kunst ausgebildet, sollte der Hausmusik an die Seite treten, in unmusikalischen Familien kann es sie ersetzen. Wer seinen Kindern gut vorliest, kann, was die Schwierigkeit des Stoffes und der Form betrifft, erheblich höher greifen, als wenn das Kind für sich liest. Das immer bereite erklärende Wort, ja schon die Bewegung der Stimme beim guten Lesen bereitet dem Stoff eine

besser vorbereitete und empfänglichere Stelle in der Seele des Kindes, als es beim stillen Lesen der Fall sein kann. Durch das Gehör kann manche Stimmung geweckt werden, die durch das stumm lesende Auge nicht wachgerufen würde. Der Familientisch, an dem vorgelesen wird, sei es von den Eltern, sei es von dem wetteifernden Kinde, ist die Pflanzstätte eines vergeistigten Familienlebens und einer edleren Geselligkeit.

Das Lesen des Kindes sollte überhaupt auch dem Kinde selbst unter einen höheren Gesichtspunkt gefaßt erscheinen. Buch und Lektüre sollten dem Kinde etwas Besonderes sein, das nicht wie ein Spielzeug für jeden freien Augenblick zum Zeittotschlagen zur Verfügung steht, um dann wieder in die Ecke geworfen zu werden. Im Kinde muß ein Respekt vor dem Buche als vor dem Ertrag oder Vermächtnis eines begnadeten Menschenlebens lebendig sein. Das sollte schon äußerlich dadurch zum Ausdruck kommen, daß der Ausstattung des Buches Gewicht beigelegt und auf eine sorgfältige Behandlung gehalten wird. Im Kinde sollte die Freude am Besitz einer eigenen kleinen, gut ausgewählten Bibliothek in tadellosen Bänden und in geschmackvoller Aufstellung geweckt und genährt werden. Der Ernst der Lektüre muß auch dadurch zum Ausdruck kommen, daß die Eltern gelegentlich Rechenschaft über das Gelesene verlangen. Das Kind soll nur lesen, was des Behaltens und Erinnerns wert ist; also soll man gute Stoffe auch vor dem Vergessenwerden schützen. Man soll darauf halten, daß Bücher, an denen das Kind Gefallen gefunden hat, von Zeit zu Zeit einmal wieder vorgenommen werden. Namentlich sollte das Kind gewöhnt werden, Gedichte wie ein schönes Musikstück immer wieder einmal zu lesen und vorzulesen.

Die Art, wie das Kind seine Privatlektüre zu betreiben sich gewöhnt, ist entscheidend für die Ausbildung seiner Lesefertigkeit im höheren Sinne. Schnelles, sicheres, eindringendes Lesen ist das Ziel. Es kann nicht erreicht werden, wo ungenaues, mit halber Teilnahme betriebenes, hier und da im Buch herumstöberndes Lesen gestattet ist. Mit aller Konsequenz sollte diese gar nicht seltene Gewohnheit unterdrückt und darauf gehalten werden, daß das Kind mit ganzer Seele liest. Der bildende Wert des Lesens tritt nur dann ganz hervor, wenn Gehalt und Geist des Buches

im Kinde lebendig werden. Dazu ist nötig, daß der Leser befähigt wird, das Buch als Ganzes aufzunehmen. Er muß den Gang der Darstellung in seinen einzelnen Wegstrecken übersehen, Haupt- und Nebensachen unterscheiden und den Geist des Verfassers, der sich in dem Buche ausspricht, verstehen und in seiner Eigenart erfassen lernen. Die Schule soll für die Lesefertigkeit im höheren Sinne durch den Leseunterricht, die Klassenlektüre und die Schülerbibliothek die Grundlage schaffen. Aber die Eltern, die sich um die Lektüre ihrer Kinder kümmern, können dies Werk vollenden helfen, wenn sie die Aussprache des Kindes über seine Lektüre auf die beregten Punkte richten. Mitteilungen über den Autor und seine Eigenart können die Einführung in den Geist eines Buches erleichtern. Bei der poetischen Lektüre ist überhaupt die Auffassung der Dichtung als des Zeugnisses einer Persönlichkeit von hoher erziehlicher Bedeutung. Mit dem Interesse für die Eigenart des Autors hebt die literarische Bildung an, während die bloße Stoffgier nicht nach Namen und Art fragt.

Man hat empfohlen, über die Lektüre Notizen niederschreiben zu lassen. Wenn der Zwang dem Kinde die Lust am Lesen nicht verleidet, ist das Mittel als eine Nötigung zur rückschauenden Besinnung vortrefflich, und ein Tagebuch über die Lektüre ist gewiß eines der lehrreichsten Dokumente des werdenden Menschen.

Eine der interessantesten und wichtigsten Fragen der Jugendlektüre muß leider unbeantwortet bleiben, nämlich die, inwiefern das Buch gewisse Schwächen und Einseitigkeiten in der geistigen Artung der Kinder zu beseitigen weiß. Daß Bücher Impulse zu geben geeignet sind, steht nach den vielen vorliegenden Zeugnissen autobiographischer Natur außer Zweifel. Aber was in fast allen diesen Fällen der Zufall bewirkte, das nun bewußt einzuleiten und zu Ende zu führen, ist ein Problem, dessen Lösung noch aussteht. Hier ist für den sorgenden Erzieher ein interessantes Feld für Beobachtung und Experiment.

Die Erzählung in der Kinderstube.

Von Georg Kerschensteiner. Vortrag, gehalten an der Pfingstversammlung des Deutschen Fröbelverbandes 1912.

In den entlegenen Hochtälern unserer Alpen traf ich noch vor dreißig Jahren Ansiedlungen, wohin die Wellen unserer Zeitungs- und Bücherkultur nicht mehr drangen. Was die Menschen dort von der lärmenden Welt draußen wissen, das ist ihnen meist mündlich von den Vorfahren vererbt. Nur selten wird der schwache Bildungsstrom, der in der Überlieferung dahinfließt, durch Mitteilungen eines Weitgereisten vermehrt, der mit seinen in der Fremde gesammelten Schätzen auf seine heimische Scholle zurückkehrt.

Dort konnte man, falls man sich einige Tage als ein vom Wetter verschlagener Wanderer aufhielt, am einsam verglimmenden Herdfeuer eines Bauernhofes noch wie vor tausend Jahren Hirten und Bergbauern schweigend beisammensitzend finden, um den Sagen und Gespenstergeschichten eines alten Hirten oder den mit reichlicher Phantasie ausgeschmückten Erlebnissen eines Zurückgekehrten zu lauschen. Ich habe es wiederholt getan, als mich eines Tages stürmisches Wetter in einen hochgelegenen Talkessel sperrte, wo die letzten Häuser um ein kleines Kirchlein sich scharten und das sogenannte Wirtshaus wenig mehr zu bieten imstande war als Brot, Salz, Speck und einen Schluck roten Weines.

Wir modernen Kulturmenschen mit unseren Theatern und Konzerten, unseren Bibliotheken und Hochschulkursen kennen solche Stunden nicht mehr. Selbst in der überwältigenden Pracht der Bergriesen von Zermatt, und nicht bloß unten, wo sich Hotel an Hotel reiht und an Luxus überbietet, nein, auch droben am

Riffelhaus und am Gornergrat drängen sich zwar gleichfalls die Menschen um die wärmenden Flammen am englischen „fireplace“; aber während draußen das vom Mond beleuchtete Matterhorn wundervolle Geschichten aus uralten Zeiten erzählt, sitzen sie drinnen, um von den Scherzen eines Taschenkünstlers sich entzücken zu lassen.

Nur e i n e n Winkel gibt es noch in unseren sogenannten Kulturzentren, wo die Phantasie wie vor tausend und tausend Jahren noch immer mit gleicher Kraft die naiven Menschen fesselt: d i e K i n d e r s t u b e. Wenn dort die Großmutter ihre Enkelschar oder eine Mutter ihre Kinder um sich versammelt, um beim Lampenlichte Märchen zu erzählen, dann sehen wir die Kleinen schon vom dritten Lebensjahre ab mit der gleichen Andacht an den Lippen der Erzählerin hängen, wie die steinharten Bergbauern und Hirten beim Herdfeuer an dem Munde ihres Genossen. Die ärmste Stube wird dann zum Paradies, der Tag mit seinen Leiden und Plagen versinkt hinter Nebelwolken, und über ihnen baut eine neue, schönere Welt ihre Burgen und Schlösser.

Was ist es, das dem schlichten Worte eine solch unglaubliche Kraft verleiht, daß Hunger und Müdigkeit vergessen werden, daß Tränen versickern, ja selbst physische Schmerzen zu schweigen beginnen? Was ist es, das die g l e i c h e Geschichte den Kleinen so begehrenswert macht, mag sie hundertmal gehört worden sein, mag sie immer im gleichen Wortlaute wiederkehren? Worin stecken die wesentlichen Merkmale, welche d i e s e A r t der p a s s i v e n Kinderbeschäftigung nicht bloß zu einem wertlosen Zeitvertreib, sondern ohne jegliche sogenannte pädagogische Auswertung zu einem brauchbaren Erziehungsmittel machen? Warum war es ein solch heillos törichtes Beginnen, als gewisse Pädagogen anfingen, ausgerechnet das Märchen zum Mittelpunkte rein unterrichtlicher Zwecke zu machen?

Wenn wir diese Fragen beantworten wollen, so müssen wir die drei Elemente, die bei dieser Art der Tätigkeit zusammenwirken, getrennt ins Auge fassen: das Kind (oder den naiven Menschen), dem die Erzählung überliefert wird, die Erzählung selbst und den Erzähler.

Was vor dem Erzähler sitzt, ist ein durchaus primitives Wesen, d. h. ein Mensch, dessen Bewußtsein im wesentlichen im Erleben von Tatsachen aufgeht, dessen Vorstellungsbeziehungen im großen und ganzen durchaus konkreter und höchst einfacher Natur sind. Eine Unzahl von Nervenbahnen im Gehirne ist unausgebildet. Die Verknüpfung der Vorstellungen, die bei dem gebildeten Erwachsenen sowohl infolge der mannigfaltigen höheren Begriffe als auch infolge von unzähligen Erlebnissen und ausgedehntem Unterricht sehr vielseitig geworden ist, ist beim Kinde noch spärlich und einseitig. Aber wie spärlich und einseitig sie auch sein mag, die Lust oder der Drang zur Verknüpfung steckt in ihnen, genau ebenso wie in den zahlreich sich in der Entwicklung befindlichen Muskeln des Kindes der Drang steckt, immer neue koordinierte Bewegungsgewohnheiten herzustellen. Wie dieser Muskeltrieb mit seinen überschüssigen Kräften das gesunde Kind zu immer neuen Bewegungsspielen treibt, so reizt der nach Ausbau und Verknüpfung der Vorstellungen drängende Vorstellungstrieb das geistig normale Kind zu immer neuen Illusionsspielen, d. h. zu jenen stillen Spielen der Phantasie, in die wir so gerne das Kind in einer stillen Ecke des Zimmers sich versenken sehen, wenn es aus Holzstücken, Tuchlappen, Bindfäden, Knöpfen, Papierschnitzeln die Welt seiner Träume aufbaut. Das ist der psychische Zustand des Kindes, an den nun die Erzählung, das Märchen herantritt.

Die schlichte Erzählung, wie sie die Sage oder das Grimmsche Märchen gibt, kombiniert die Vorstellungselemente der wirklichen Welt zu Gestalten, Erscheinungen, Begebenheiten, die in dieser Welt größtenteils nicht vorkommen und nicht vorkommen können. Indem sie vor das Bewußtsein des Kindes gestellt werden, werden die fast ausschließlich aus der Erfahrung gewonnenen und daher naturgemäß recht lückenhaften Vorstellungen des Kindes nicht nur erweitert und ergänzt, sondern, was vielleicht noch reizvoller ist, in Verbindungen gebracht, die sie im gemeinen Leben nicht eingehen. Ihre Beweglichkeit und Verknüpfbarkeit gewinnt dadurch eine größere Vielseitigkeit. Diesen Grund der Anziehungskraft der Märchen und Erzählungen auf das Kind hat schon der treffliche Pädagoge Waitz erkannt.

Aber damit hat Waitz nur einen und, wie mir scheint, nicht den wichtigsten Grund des Reizes der Märchen, Sagen und sagenhaft ausgeschmückten Erzählungen aufgedeckt. Gewiß werden die mannigfachen Assoziationen der Vorstellungen, die auf diese Weise stattfinden, die überdies je nach dem Talent des Erzählers und der Empfindsamkeit fast den Charakter von wunderbaren Erlebnissen annehmen können, wie beim oben erwähnten aktiven Illusionsspiele oder beim Bewegungsspiele eine Quelle der Freude sein, aber im Grunde, sollte man meinen, doch nur beim erstmaligen Erzählen, oder doch nur so lange, als nicht das wiederholte Erzählen alle diese Verbindungen so dem Gedächtnisse einverleibt und reproduktionsfähig gemacht hat, daß das Kind direkt gestört wird, wenn nun ein anderer Erzähler das gleiche Ereignis mit anderen Worten wiedergibt.

Was treibt aber das Kind dazu, immer wieder das gleiche Märchen, die gleiche biblische Geschichte, die gleiche Sage von der Mutter zu erbitten, auch wenn es die Erzählung schon viele Dutzendmale gehört hat? Die Assoziationen sind ja dann längst keine neuen mehr; ja sie sind so fest geworden, daß ihre Darbietung in veränderter Form sofort eine Korrektur durch die Kinder wachruft.

Nun hat schon Jean Paul erkannt, daß die Kinder keine Spiele so stark lieben als die, worin sie etwas zu erwarten oder gar zu befürchten haben (Levana § 44). Ich will solche Spiele nach dem Vorgange von Groos mit „Überraschungsspielen“ bezeichnen. Ihr Wesen liegt darin, daß sie mit Gefühlskontrasten arbeiten. In diesem Arbeiten mit Gefühlskontrasten scheint mir aber nun auch die Grundursache der Wirkungen zu stecken, welche die Märchen und gewisse andere Erzählungen auf die Kinder ausüben.

Soferne sie nämlich wirklich gut sind, besitzen sie einen großen Reichtum an Handlung und einen großen Mangel an Reflexionen und ausgedehnten Gesprächen. Dieser Reichtum an Handlung gibt einen beständigen Reiz im Wechsel der Gefühle, die zwischen der unbehaglichen Spannung und der Freude über die glückliche Lösung der geschürzten Knoten hin und her geworfen werden. Gerade bei den besten Märchen wiederholt sich dieser

Reiz oft mehrmals und steigert sich nicht selten bis zum Schlusse. Man denke an Schneewittchen mit dem dreimaligen Erscheinen der bösen Königin, an das Aschenbrödel mit der dreimaligen Einladung zum Königsfest und den immer schwieriger werdenden Aufgaben, welche die böse Stiefmutter stellt, an die Geschichte von einem, der auszog, das Gruseln zu lernen, mit den immer unheimlicher sich gebärdenden Geistern und dem höchst überraschenden scherzhaften Schluß, daß er nun das Gruseln nicht in den Gefahren der Geisterwelt, sondern durch ein Schaff kalten Wassers mit zappelnden Fischlein lernen sollte. Man denke an Ali Baba und seine Wunderlampe, an den Zwerg Nase und die Geschichte vom kleinen Muck und viele andere der köstlichen Schätze.

Einen ganz ähnlichen Reiz des Überraschungsspieles mit seinem Wechsel der Gefühlskontraste üben übrigens schon die beliebten Kinderreime aus, die ein beabsichtigtes Ereignis immer wieder durch neue Überraschungen hinausschieben. Ich meine die Reime von dem folgenden Typus, die wir in fast allen Sprachen der Völker finden und die nicht in so gleicher Form überall wiederkehren würden, hätten sie nicht dem naiven Spielbedürfnisse so ausgezeichnet entsprochen. Das typische Beispiel in Deutschland ist: „Der Bauer schickt den Jockel aus, daß er den Haber schneide. Der Jockel schneid't den Haber nicht und geht auch nicht nach Haus. Da schickt der Bauer den Pudel aus, daß er den Jockel beiße. Der Pudel beißt den Jockel nicht, der Jockel schneid't den Haber nicht und geht auch nicht nach Haus. Da schickt der Bauer den Prügel aus, daß er den Pudel schlage. Der Prügel schlägt den Pudel nicht, der Pudel beißt den Jockel nicht, der Jockel schneid't den Haber nicht und geht auch nicht nach Haus." U. s. w.

Das Märchen, ebenso wie derartige Kinderreime, ist also nicht bloß ein Illusionsspiel, ein Spiel für die Vorstellungskräfte, sondern auch ein Gefühlsspiel, und zwar ein Gefühlsspiel nicht bloß für den Hörer, sondern auch für den Erzähler. Der Reiz in dem Wechsel der Gefühle, den es auslöst, bleibt nun gerade für die leicht beweglichen Kindergemüter immer neu, auch wenn die Vorstellungsverbindungen völlig bekannt sind. Denn die Gefühle stellen sich immer wieder ein und werden immer wieder erlebt.

Man braucht nur die Kinder bei ihren Lieblingsmärchen zu beobachten, um diese Anschauung bestätigt zu finden. Immer dieselben ängstlichen Mienen, immer derselbe Freudenausbruch, wenn die Gefahr überstanden ist. — Weil die Andersen-Märchen, so wundervoll wir Erwachsenen sie finden, vielfach diesen kunstvoll gefügten Reiz nicht besitzen, weil sie nicht selten weit mehr Reflexion als fortschreitende, immer neue Gefahren und Lösungen bringende Handlungen enthalten, darum können sie auch in der Kinderstube nicht mit den Grimm'schen Volksmärchen konkurrieren. Weil Karl May diesen Reiz so vortrefflich zu handhaben verstand, darum hat er bei Knaben und naiven Erwachsenen einen so großen Erfolg gehabt. Mit den Grimm'schen Märchen können in der Kinderstube nur mehr die Hauff'schen wetteifern, nicht aber Musäus oder Novalis, noch weniger Goethe, obwohl Goethe bisweilen, besonders in einer Erzählung, die er direkt „Märchen" betitelt, eine Phantasie entfaltet, welche die Vorstellungselemente wie ein rotierendes Kaleidoskop zu beständig neuen Gruppen verbindet. Außerdem aber enthalten die Märchen von Andersen, Musäus, Novalis und Goethe schon viel zu viel rein Intellektuelles für das Kind.

Nach dem Vorausgehenden ist nun aber leicht verständlich, daß die Erzählerin selbst ein Wesentliches zur Wirkung der Erzählung auf das Kind beitragen kann. Gesten, Mimik, Veränderung der Sprache, Verkleidung tragen natürlich ungeheuer viel zur Wirkung der Erzählung bei. Aber sie sind nicht die Hauptsache. Die Hauptsache ist, ganz wie bei der Wirkung des Schauspielers auf den gebildeten Erwachsenen, daß der Erzähler seine Erzählung *selbst erlebt*. Das heißt aber nichts anderes, als daß der Erzähler selbst ein bewegliches Vorstellungsleben und eine *aufwühlbare Seele* hat. Wer seine Erzählung während des Erzählens immer wieder erlebt, der kann fast alles Beiwerkes entraten, wenigstens alles absichtlich gewollten; alles natürliche Beiwerk in Gebärden, Sprache und Mienen erzeugt sich die vom Erlebnis erfaßte Seele schon von selbst. Ja, das künstliche Beiwerk ist in mehrfacher Hinsicht abzulehnen. Ich will ganz absehen von den Fällen phantastischer äußerlicher Ausschmückung, welche auf leicht reizbare Kinder eine geradezu nervenzerstörende

Wirkung ausüben kann. Ich möchte nur darauf aufmerksam machen, daß gewollte Übertreibungen, also Aktionen des Erzählers, welche nicht unbewußt aus der Seele des Erzählers fließen, nicht selten den gegenteiligen Erfolg als den beabsichtigten haben. Bei Theateraufführungen vor unseren Schulkindern habe ich immer gefunden, daß die Kinder eigentlich die besten Kritiker des echten Schauspielers sind. Jede gewollte Übertreibung irgend eines tragischen Ausdruckes, einer tragischen Handlung wird mit Lachen beantwortet und nicht mit Trauer. Wo aber die Handlungen ungewollt aus der Seele des Schauspielers fließen und damit absolut natürlich wirken, da verfehlen sie auch nie die Wirkung auf die zuhörenden Kinder. In Kindergarten-Seminaren kann man daher wohl die Technik des Erzählens lehren, nie aber das eigentliche Erzählen, genau ebenso, wie man auf einem Konservatorium zwar die Technik eines Instrumentes erlernen, ein Virtuose, aber nie ein Künstler werden kann, soferne nicht die Anlage zum Künstler schon im Schüler steckt.

Wenn nun die Erzählung in der Kinderstube hauptsächlich und in erster Linie ihre Wirkung als Illusionsspiel hat, als ein Spiel der Vorstellungen, das nur im Gegensatz vom reinen Illusionsspiele des Kindes von außen her durch die Erzieher geleitet wird, so sollen die Erzieher auch mit seiner Spielwirkung sich begnügen. Sie sollen sich begnügen a) mit dem Ergebnisse der mannigfaltigen Verknüpfung der Vorstellungen und ihrer Elemente, die zunächst im kindlichen Bewußtsein lediglich erfahrungsmäßig und damit oft recht kümmerlich verknüpft sind, b) mit der Erweiterung des Gefühlslebens, die aus einer geschickten Verbindung der Vorstellungsmassen in der Erzählung und der mit ihnen erlebten Gefühle, sowie aus einer lebendigen Darstellung der neuen Beziehungen herauswächst, c) vor allem aber mit der Erweiterung der durch alle primitiven Erzählungen, Märchen und Sagen angeregten sympathetischen Gefühle. Es kommt die Zeit, wo Märchen und Sagen und andere Erzählungen nicht mehr ihre Hauptwirkung aus ihrem Charakter als Illusionsspiele gewinnen, wo die logische Entwicklung einer Erzählung den Geist fesselt, wo ästhetische Form für das menschliche Bewußtsein Interesse gewinnt. Sie liegt jenseits der Kinderstube, ja jenseits der Schul-

stube der ersten vier Schuljahre. Dann ist auch der Moment gekommen, die Erzählung anderweitig als Bildungsfaktor auszuwerten durch geeignete Betrachtungen über Inhalt und Form der Erzählung.

Für diese Zeit ist aber das reine Märchen überhaupt nicht geschaffen worden. Das gute Märchen ist aus der schlichten, reflexionslosen Phantasie naiver Menschen entstanden, zu denen auch der echte Künstler gehört, und zwar direkt aus der Freude am Spiel der Phantasie, aus der Freude am Gestalten einer Welt, in der die engbegrenzten Möglichkeiten der Erfahrung eine Art metaphysische Erweiterung finden. Mit der logischen Durchbildung des Zöglings nimmt die stoffliche Freude am Märchen von selbst ab; an ihre Stelle tritt die logische und ästhetische.

Damit sind auch zugleich jene Einwände gegen das Märchen in der Kinderstube beseitigt, die von überängstlichen Erziehern vor allem gegen die sogenannten Unwahrheiten, Burlesken oder Roheiten gewisser Märchen und Kasperliaden erhoben werden. So wenig man einem Kinde von außen her weismachen kann, daß irgend ein mit Tuchresten umhülltes Holzstück ein Wickelkind ist, wenn es nicht gerade durch seine eigenen Illusionsspiele von selbst in dieser Illusion befangen ist, so wenig wird ein Kind das Spielerlebnis des Märchens mit der Wirklichkeit identifizieren. Je besser sich seine logische Denkfähigkeit entwickelt, desto mehr wird es den im Spielrausch erlebten Schein von der erlebten Wirklichkeit trennen. Wenn halbwüchsige Knaben und Mädchen von Erzählungen der Schundliteratur schlecht beeinflußt werden, so ist von diesen Fällen kein Analogieschluß auf das Märchen in der Kinderstube zulässig. Denn die Schundliteratur tritt mit dem Anspruch der Schilderung des wirklichen Lebens an den Knaben heran. Das tut das Märchen und die Kasperliade so wenig, daß schon das sechsjährige Kind, obwohl es noch immer seine aufrichtige Freude an ihnen hat, nach der Erzählung recht wohl weiß, daß es sich um ein Leben außerhalb des Bereiches der Wirklichkeit handelt. Wenigstens werden wir das bei den geistig normalen Kindern immer beobachten können. Bei geistig nicht normalen Kindern aber, zu deren intellektueller Minderwertigkeit sich nervöse Reizbarkeit und eine

allzu leicht durch das Vorstellungsleben allein bestimmbare Natur gesellt, wird der Erzieher nicht bloß bei der Erzählung, sondern bei allen übrigen Spielen und Beschäftigungen Vorsicht walten lassen müssen. Die beste Kost, welche körperlich gesunden Kindern zusagt, taugt eben nicht für das kranke Kind. Deswegen aber, weil das kranke Kind keine Dampfnudeln verträgt, braucht man sie dem gesunden Kinde durchaus nicht vorzuenthalten.

Diesen ängstlichen Erziehern, welche das Märchen ganz aus der Kinderstube verbannen wollen, steht nun aber eine andere Gruppe von Erziehern gegenüber, welche das Märchen durchaus empfehlen, es aber zu moralischer und intellektueller Belehrung ausschlachten wollen, weniger vielleicht in der Kinderstube, als vielmehr im Unterricht der ersten Volksschuljahre. Es hat bei gewissen Pädagogen jahrzehntelang als ein Evangelium gegolten — und sie existieren heute noch —, beispielsweise aus dem Märchen „Der Wolf und die sieben Geißlein" nicht bloß eine Rechenlektion für die Zahl 7 zu machen, sondern auch folgende sechs Sätze eines Moralsystems abzuleiten: 1. Der liebe Gott beschützt die Kinder und bewacht sie. 2. Jedes Kind soll seinen Eltern gehorchen. 3. Die Kinder sollen vorsichtig sein. 4. Du sollst dich nicht verstellen. 5. Du sollst nicht betrügen. 6. Wer Böses tut, wird bestraft.

Das lustige Märchen „Die vier Bremer Stadtmusikanten" mußte sich in dieser Pädagogik folgende Moral gefallen lassen: 1. Hatten die vier Tiere (nämlich Esel, Hund, Katze, Hahn) recht gehandelt? (Als sie nämlich aufeinandergetürmt mit Geschrei in die Räuberstube sich stürzten.) Nein, sie vergriffen sich an fremdem Eigentum. 2. Wie nennt man das? 3. Darf man stehlen? 4. Sind die vier Tiere nach Bremen gekommen? Nein, sie sind vom Wege abgewichen; sie haben Böses getan, das war nicht recht. Hüte dich vor dem ersten Schritt zum Bösen!

Man kann sich denken, welche Lust am Märchen in den Kindern noch vorhanden war, nachdem alle diese schönen Betrachtungen angestellt waren. Die Volksmärchen sind ein Stück primitiver, aber echter Poesie. Alle echte Poesie wirkt schon an sich. Die Märchenpoesie hat wegen ihrer elementaren Einfachheit, die jeder Reflexion abgeneigt ist, das volle Ver-

ständnis aller Kinder. In dem Spiele dieser Poesie spiegelt sich die Seele des Dichters mit seiner ganzen Moral von Gut und Böse. Diese Moral fühlen die Kinder recht wohl heraus. Man braucht sie nicht besonders auszulaugen. Der Wolf bei den sieben Geißlein und beim Rotkäppchen, die Stiefmutter und die Schwestern des Aschenbrödels, die Hexe bei Hänsel und Gretel sind auch ohne Belehrung Gegenstände des Abscheus bei allen Kindern.

Wenn sie auch mit den vier Bremer Stadtmusikanten, mit dem lustigen vierköpfigen Tiere von ganzem Herzen sympathisieren, so leidet die Moral ebenso wenig Schaden, wie bei ihren sonstigen harmlosen Neckspielen, die ja auch zu den Überraschungsspielen gehören, oder wenn sie sich an den tollen Streichen des Kasperls im Marionettentheater erfreuen. Waitz sagt ganz richtig: „Der Kontrast zwischen der Wirklichkeit und dieser Welt des Spieles ist zu groß, als daß es möglich wäre, jene über dieser zu verlieren. Das Märchen bleibt dem Kinde objektiv; es sympathisiert mit den Personen, aber es spielt nicht selbst mit.

Anders verhält sich die Sache bei den abenteuerlichen Erzählungen, wie jenen von Karl May, wo Wahrheit und Dichtung in einer reichen Handlung so miteinander verwachsen sind, daß sie den Knaben mit in die Handlung hineinziehen, ihn selbst mitspielen lassen. Solche Erzählungen können das Gute mit dem Schlechten verwechseln lassen und die Abenteuerlust fördern.

Für solche Erzählungen, die, wie ich mich vorher ausdrückte, den Anspruch auf Wirklichkeit machen und dadurch unter Umständen die Nachahmung der Kinder reizen, ist es notwendig, daß sie sittliche Qualitäten haben. Ich meine nicht, sittliche Qualitäten in dem Sinne, daß sie Moralsätze aufstellen oder in moralischen Gesprächen sich ausquatschen, sondern daß die Handlung, die sie in knapper Form entwickeln, eine moralische Wirkung auf den Leser oder Hörer ausübt. Solche Erzählungen werden auch von den Kindern nicht nur gerne aufgenommen, sondern sie kommen dem schlichten Bedürfnisse jedes Kindes, nicht nur des wohlerzogenen, direkt entgegen.

Nun gibt es modern gerichtete Pädagogen — und das ist die dritte Gruppe, auf die ich hinweisen möchte —, welche alle Erzählungen, die eine moralische Absicht zeigen, von der Kinderstube wie von der Kinderlektüre ausschließen wollen. Die ganz unversöhnlichen wollen sie ausschließen ohne jede Einschränkung, die weniger gestrengen Herren dann, wenn die Verfasser keine anerkannten Dichter sind, mit der Begründung, daß dem Kinde nur dichterisch Wertvolles im Interesse seiner ästhetischen Erziehung gereicht werden soll. Soweit jene Richtung die faden Süßigkeiten ausschließt, welche heute Hunderte von unberufenen Jugendschriftstellern und Jugendschriftstellerinnen in wohlgemeinten Absichten ohne jeglichen dichterischen Beruf fabrizieren, stimme ich mit den letzteren überein. Die Vorführung jener unmöglichen Kindergestalten, die als Ausbund aller Tugenden dem Ausbund aller Laster gegenübergestellt werden, jene kleinen Engelchen und Teufelchen in Menschenform, lehnt übrigens das gesunde Kind gewöhnlich von selbst ab. Es hört sie vielleicht einmal und nicht wieder, selbst wenn wir sie ihm wiederholt erzählen.

Aber jene der Wirklichkeit entnommenen Ereignisse aus dem Leben anderer Kinder oder Erwachsener, die charakteristisch in knappen, ethischen Zügen dargestellt sind, wobei die Menschen noch Menschen bleiben, die dürfen wir nicht bloß als Erzählungen zulassen, sondern wir müssen sie zulassen. Die kindliche Natur verlangt sie, und wir dürfen sie nicht ausschließen, auch wenn beim Dichter deutlich eine erzieherische Absicht zu erkennen ist. Wer wollte leugnen, daß „Il cuore“ von Edmondo Amicis ganz ausgesprochen mit Erziehungsabsichten geschrieben ist? Und wer wollte dieses Buch aus der Kinderlektüre ausschließen? Läßt nicht Schiller in einer ganzen Reihe seiner Dichtungen eine ausgesprochen erzieherische Absicht deutlich erkennen, so sehr, daß er sich von Nietzsche den Namen „Moraltrompeter von Säckingen“ zugezogen hat? Das reizende Gedicht Rückerts „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt“, ist zweifellos in erzieherischer Absicht verfaßt, ebenso seine geharnischten Sonette. Fast alle Erzählungen aus Hebels „Schatzkästlein“, das auch ein wahres Schatzkästlein der Kinderstube ist,

mitsamt seinem „Lügenheiner“ verfolgten den gleichen Zweck. Auch in den Hundert Erzählungen von Christoph Schmidt, die nur aus Erwägungen der moralischen Erziehung entstanden sind, haben viele einen wirklichen dichterischen Wert, ebenso wie eine große Anzahl biblischer Geschichten des alten Testamentes.

Die literarisch-ästhetischen Reinigungsbestrebungen der Kinderstube und Kinderbücherei von moralischen Erzählungen haben vielfach über das Ziel hinausgeschossen. Man braucht bei einem Kinde, das noch kaum seine eigenen Gedanken recht auszudrücken vermag, durchaus nicht allzu ängstlich zu sein mit der sprachlich-ästhetischen Erziehung. In den sechziger Jahren habe ich als 10- bis 12jähriger Junge die Giftmischerromane und Erzählungen aus dem wilden Westen in der damaligen Leipziger Illustrierten Zeitung geradezu verschlungen, mit der Wirkung, daß ich in alten, halbausgeschriebenen Schulheften Konkurrenzarbeiten versuchte, die ich meinen Mitschülern unter großem Beifall vorlas. Leider kann ich die Werke der Nachwelt nicht überliefern; sie sind verloren gegangen. Aber auf meinen literarischen Geschmack späterer Zeiten hat das nicht die allergeringste Wirkung ausgeübt. Viel ängstlicher muß man auf die Grundlagen der moralischen Erziehung bedacht sein. Dabei darf man sich aber keineswegs der Anschauung hingeben, als ob moralische Erzählungen schon an sich den meist noch sehr schwach entwickelten Willen des Kindes stärken könnten. Die Erzählungen wirken zunächst auf das Gefühl und auf die Ausbildung des sittlichen Vorstellungskreises. Von beiden Dingen ist noch ein weiter, weiter Weg zum sittlichen Handeln; die Gewohnheit sittlichen Handelns wird nur erzeugt in einer Mannigfaltigkeit von wirklichen Gelegenheiten zum Handeln überhaupt. Was die moralischen Erzählungen schaffen können, sind sittliche Werturteile, die als Motive die Richtung unseres Handelns beeinflussen. Und die sittlichen Werturteile werden um so triebkräftiger sein, je mehr die betreffende Erzählung die Wirklichkeit erfaßt hat, je mehr sie das Kind durch ihre fesselnde Darstellung nötigt, mit den Augen des Dichters die Wirklichkeit zu sehen und zu verstehen.

In der Hand des rechten Künstlers ist also die Erzählung in der Kinderstube nicht bloß eine Wünschelrute, welche den ärmsten Winkel in ein Paradies verwandelt, wo die träumende Phantasie, unberührt von der rauhen Wirklichkeit, glückselige Kinder spazieren führt. In seiner Hand, und gerade in s e i n e r, wird sie auch zu einem tauglichen Instrumente, unaufdringlich s i t t l i c h e Werturteile in die Kindesseele einzugraben, und zwar um so tiefer, je gewaltiger die Kunst des Erzählers ist. Sehr viel fraglicher ist mir, ob auch n u r K e i m e von ä s t h e t i s c h e r Bildung durch sie in der Kinderstube gelegt werden. Eine ästhetische Bildung ist Formgefühl und Formverständnis, das über den Inhalt hinaus deutlich zum Bewußtsein kommt. In dem hier in Frage stehenden Lebensalter aber sind a l l e B l i c k e so vom I n h a l t gefesselt, daß die Formenschönheit n i c h t zum Bewußtsein kommt. Ich glaube, daß die Anfänge der ästhetischen Bildung erst dann einsetzen, wenn das Kind selbst durch sorgfältige Schilderung gezwungen wird, um den richtigen Ausdruck seiner Gedanken zu ringen.

Aber sind die beiden ersten Werte der Erzählung nicht groß genug? Das Hasten und Treiben der nervös gewordenen Welt hat aus tausend und abertausend Kinderstuben das Märchen vertrieben. Es sitzt trauernd am Wege und blickt fragend in die nüchtern gewordene Welt der Steinwüsten, die wir Städte nennen. Wo sind die Menschen, die es noch verstehen, wenn es zu den Kindern nicht mehr sprechen darf und sprechen kann? Alles, was des Kindes ist, das Springen und Jauchzen auf Wiesen und in Wäldern, das Tanzen zwischen Blumen und das Lauschen auf den Sang der Vögel, das Bauen in den Sandhügeln, das Waten und Baden in Quellen und Bächen, das Schwätzen mit Schwalben und Tauben und Hühnern, mit Hasen und Rehen, mit Schmetterlingen und Lybellen, alles dies ist aus der Welt des Großstadtkindes verschwunden. Soll auch das Märchen und die Sage vor den Toren stehen bleiben müssen? Ich meine, wir sollten alles daran setzen, nicht bloß in den Stuben unserer Kindergärten ihm einen festlichen Empfang zu bereiten, sondern auch ihm unsere Schulstuben weit öffnen, und nicht bloß durch die schwarzen Lettern eines Lesebuches, sondern durch den lebendigen Mund

eines feinfühligen Erzählers in allgemeinen Erzählstunden, die an den freien Nachmittagen Tausende von Kindern in die Lese- oder auch Turnhallen locken werden. Dort wollen wir das Paradies der Phantasie eröffnen, und alle, alle werden kommen, die nach ihm hungern. —

Erziehung.

Ellen Key. Das Jahrhundert des Kindes. Volksausgabe. Berlin. S. Fischer.

Der einzige richtige Ausgangspunkt bei der Erziehung eines Kindes zu einem sozialen Menschen ist, es als einen solchen zu behandeln, während man gleichzeitig den Mut des Kindes stärkt, ein individueller Mensch zu werden.

Der neue Erzieher wird durch planmäßig geordnete Erfahrungen das Kind stufenweise lehren, seinen Platz im großen Zusammenhang des Daseins und seine Verantwortung gegen alles, was es umgibt, einzusehen, während andererseits keine der individuellen Lebensäußerungen des Kindes unterdrückt werden soll, insofern sie nicht dem Kinde selbst oder anderen zum Schaden gereicht. Man wird das richtige Gleichgewicht zwischen der Spencer'schen Definition des Lebens als der Anpassung an die umgebenden Verhältnisse, und Nietzsches Definition des Lebens als des Willens zur Macht herzustellen suchen!

In der Anpassung spielt gewiß die Nachahmung eine große Rolle, aber die individuelle Machtausübung ist ebenso bedeutungsvoll, denn durch die Anpassung erhält das Leben nur eine feste Form, durch die Machtausübung aber auch einen neuen Inhalt.

Die meisten modern Denkenden sprechen freilich gar viel von Persönlichkeit, verzweifeln aber, wenn ihre Kinder nicht ebenso sind wie alle anderen, wenn sie nicht fix und fertig bei ihrer Nachkommenschaft alle von der Gesellschaft verlangte Tugend vorweisen können! Und darum dressieren sie die Kinder, ihre Natur zurückzuhalten — um sie dann als Erwachsene wieder loszulassen! Noch ahnt man kaum, wie neue Menschen gebildet werden. Darum kommen noch immer im selben Kreislauf die alten Typen wieder; die tüchtigen Kerle,

die süßen Mädchen, die ehrsamen Beamten u. s. w. Aber neue Typen mit höheren Idealen, Wanderer auf ungekannten Wegen, Denker ungedachter Gedanken, fähig zu den „Verbrechen“, die neue Bahnen brechen — die erstehen selten unter diesen Wohlerzogenen!

Die Natur selbst wiederholt allerdings stets die Grundformen, aber sie macht stets kleine Abweichungen. Dadurch sind ja die verschiedenen Arten — auch der Mensch — entstanden. Aber der Mensch selbst sieht noch nicht die Bedeutung dieses Naturgesetzes für seine eigene höhere Entwicklung ein. Er will, daß alle als gut angesehenen Gefühle, Gedanken und Urteile von jedem neuen Geschlecht reproduziert werden. So erhält man keine neuen Individuen, sondern nur mehr oder weniger kluge, dumme, gutgesinnte, schlechtgesinnte Exemplare der Gattung Mensch. Die noch weiterlebenden Instinkte des Affen verdoppeln beim Menschen die Wirkung des Erblichkeitsgesetzes, und der Konservatismus ist daher bis auf weiteres in der Menschenwelt stärker als das Streben, neue Arten hervorzubringen. Aber dieses Letztere ist das Wertvollste. Weit davon entfernt, daß der Erzieher dem Kinde raten soll, das nachzumachen, was alle anderen tun, müßte er sich im Gegenteil freuen, wenn er die abweichenden Tendenzen des Kindes sieht. Anderer Meinungen zur Richtschnur zu nehmen, hat zur Folge, daß man sich auch ihrem Willen unterordnet und so dazu gelangt, ein Teil der großen Herde zu werden, die der „Übermensch“ kraft seines Willens leitet, eines Willens, der eine Anzahl von jede in ihrer Art ausgeprägten Persönlichkeiten nicht hätte beherrschen können! Man hat mit Recht bemerkt, daß die exzentrischen Völker — so wie z. B. das englische — die größte politische wie soziale Freiheit erringen, weil das persönliche Selbständigkeitsgefühl die Freiheit in Form von Gesetzen weit übertrifft, und es ihm gelingt, auch die gesetzliche Freiheit beständig zu erweitern.

Für den Fortschritt des Ganzen, der Gattung sowie der Gesellschaft, ist es also wesentlich, daß die Erziehung das Selbständigkeitsgefühl erweckt, belebt und begünstigt, den Mut, in den Fällen abzuweichen, wo man anderer Recht nicht kränkt, oder wo die Abweichung nicht eine bloße Folge des Verlangens

ist, Aufsehen zu erregen. Dem Kinde die Gewissensruhe zu geben, sich von einer allgemeinen Meinung, einem gangbaren Brauch, einem gewohnten Gefühl loszusagen — das ist eine Grundbedingung für die Erziehung eines individuellen, nicht nur eines kollektiven Gewissens, dieses die einzige Art von Gewissen, das die meisten Menschen jetzt haben! Mich freiwillig dem äußeren Gesetz beugen, das mein eigenes Gewissen geprüft und gut befunden hat; bedingungslos dem ungeschriebenen Gesetz gehorchen, das ich mir selbst auferlege, diesem inneren Gesetze folgen, auch wenn es mich einsam einer ganzen Welt gegenüberstellen sollte — das heißt ein individuelles Gewissen haben.

Es ist eine so konstante Erscheinung, daß man sie beinahe gesetzmäßig nennen kann, daß gerade die Originellen, die besonders Begabten die im Hause wie in der Schule Mißhandelten sind! Keiner hat ein Auge für das, was sich in dem wunderlichen oder lärmenden, in sich selbst versunkenen oder heftigen Kinde regt. Und besonders in dieser Richtung zeigen die Mütter und Lehrer ihr erbärmliches Unvermögen für den elementarsten Teil der Kunst der Erziehung; „mit Augen sehen zu können“, nicht mit pädagogischen Doktrinen im Kopfe!

Ich erwarte natürlich kein Begreifen der Bedeutung der Machtausübung für das Kind bei den Gesellschaftsstützen mit ihrer konventionellen Sittlichkeit oder bei jenen Christentumsbekennern, die meinen, die gefallene Menschennatur müsse zur Reue und Demut gebeugt, und der sündige Körper — das unreine Tier — mit der Rute gezähmt werden, eine Theorie, für die sie die Bibel als Stütze anführen!

Ich spreche nur zu jenen, die neue Gedanken denken und folglich aufhören sollten, nach den alten zu erziehen. Diese wenden jedoch ein, daß die neuen Erziehungsgedanken unausführbar seien! Aber die Sache ist ganz einfach die, daß ihre neuen Gedanken sie nicht selbst zu neuen Menschen gemacht haben. Der alte Mensch in ihnen hat weder Ruhe, noch Zeit, noch Geduld, seine eigene Seele und die des Kindes nach den neuen Gedanken zu bilden.

Diejenigen, welche „Spencer versucht haben, aber gescheitert sind“ — weil Spencers Methode Intelligenz und Geduld voraus-

setzt! — wenden ein, daß das Kind ja gehorchen lernen müsse; daß eine Wahrheit in der alten Regel liege: was ein Häkchen werden will, krümmt sich beizeiten u. s. w.

Krümmt — das ist gerade das bezeichnende Wort. Gekrümmt nach dem alten Ideal der Selbstauslöschung, der Demut und des Gehorsams! Aber das neue Ideal ist, daß der Mensch gerade und aufrecht dastehe, folglich gar nicht gebogen, nur gestützt werde, damit er nicht aus Schwäche verkrümme.

Oft ist auch bei dem modernen Erzieher die rohe Herrschsucht noch lebendig, die bei dem Trotz des Kindes aufbraust: „Du willst nicht," sagen Vater und Mutter, „ich werde dich lehren, ob du einen Willen hast! Den Eigensinn werde ich dir schon austreiben." Aber man „treibt" dem Kinde nichts aus. Hingegen kann man viel in dasselbe hineinpeitschen, was hätte fern bleiben können.

Nur während der drei ersten Lebensjahre ist eine Art Dressur notwendig, um die Voraussetzungen zu einer höheren Erziehung zu schaffen. Das Kind ist da in so hohem Grade sinnlich, daß ein leichter, physischer Schmerz oder Genuß oft die einzige Sprache ist, die es ganz versteht, und folglich das bei einigen Kindern unentbehrliche Mittel, gewisse Gewohnheiten einzuüben. Für andere Kinder sind härtere Mittel selbst in diesem frühen Stadium ganz unnötig, und sobald das Kind sich an einen Schlag erinnern kann, ist es zu alt, um ihn zu empfangen.

Das Kind muß ganz gewiß Gehorsam lernen, und zwar absoluten Gehorsam. Ist aber ein solcher Gehorsam vom zartesten Alter an Gewohnheit geworden, so genügt dann ein Blick, ein Tonfall, ein Wort, um ihn aufrecht zu erhalten. Die Unzufriedenheit des Erziehers wird jedoch nur dann ein wirksames Mittel, wenn sie wie ein Schatten in eine sonst sonnige Heimatmosphäre fällt. Und hat man es versäumt, den Grund zum Gehorsam zu legen, solange das Kind klein und seine Unart „reizend" war, dann wird man ohne Zweifel Spencers Methode untauglich finden, wenn das Kind älter und sein Eigenwille unangenehm wird!

Mit dem ganz kleinen Kinde soll man nicht sprechen, sondern folgerichtig und rasch handeln. Das Streben des Erziehers muß — nach Rousseaus und Spencers Anweisungen — schon darauf

hinzielen, die Erfahrungen zu einem zusammenhängenden Ganzen von Eindrücken zu ordnen, wodurch gewisse Gewohnheiten dem Kinde in Fleisch und Blut übergehen.

Das beständige Schreien kleiner Kinder zum Beispiel muß zurechtgewiesen werden. Wenn man sich vergewissert hat, daß das Schreien nicht Krankheit oder andere Unannehmlichkeiten zur Ursache hat — Unannehmlichkeiten, gegen die das Schreien die einzige Waffe des Kindes ist — wird jetzt das Schreien gewöhnlich durch Schläge zum Schweigen gebracht. Aber das besiegt den Willen des Kindes nicht und bildet in der Seele des Kindes keine andere Vorstellung als die, daß die Großen die Kleinen schlagen, wenn die Kleinen schreien, und das ist kein ethischer Begriff! Wenn hingegen das schreiende Kind sogleich mit der Erklärung isoliert wird, daß der, welcher andere quält, nicht mit ihnen sein darf, und wenn diese Isolierung unfehlbar, unerbittlich geschieht, so wird bei dem Kinde der Grund zu der Erfahrung gelegt, daß man allein sein muß, wenn man sich unangenehm macht. Das Kind wird in beiden Fällen durch ein Unbehagen zum Schweigen gebracht. Aber das eine Unbehagen ist eine Handlung des Zwangs über seinen Willen; das andere ruft nach und nach eine Selbstüberwindung des Willens hervor, und zwar durch ein gutes Motiv. Das eine Mittel nährt ein niedriges Gefühl, die Furcht. Das andere berichtigt den Willen in einer Weise, die ihn mit einer der wichtigsten Erfahrungen des Lebens verbindet. Die eine Strafe erhält das Kind auf dem tierischen Standpunkt; die andere prägt die großen Grundgesetze des menschlichen Zusammenlebens ein: daß, wenn unsere Lust anderer Unlust verursacht, uns diese anderen hindern, unserer Lust zu folgen, oder sich unserer „Machtausübung“ entziehen.

Kleine Kinder müssen z. B. bei Tische und im übrigen sich an gutes Benehmen gewöhnen. Wenn jedesmal, wenn eine Unart sich wiederholt, das Kind sogleich hinausgeführt wird — denn der, welcher anderen unangenehm wird, muß allein bleiben — wird die richtige Aufführung auf der richtigen Grundlage gelehrt. Kleine Kinder müssen es z. B. lernen, anderer Leute Sachen in Ruhe zu lassen. Wenn sie jedesmal, wenn eine Sache unerlaubterweise angerührt wird, in der einen oder anderen Weise

ihre Bewegungsfreiheit verlieren, lernen sie bald, daß die Bedingung der Bewegungsfreiheit die ist, anderen nicht zu schaden.

Überhaupt sind, wie eine junge Mutter bemerkt hat, die leeren, japanischen Zimmer ideal, um Kinder darin zu erziehen, während unsere modernen, überfüllten Zimmer schon der Kinder wegen verwerflich sind. Gerade während der Jahre, wo die eigentliche Erziehung des Kindes durch Anrühren, Schmecken, Beißen, Befühlen u. s. w. vor sich geht, hören sie jeden Augenblick den Ruf: Stehen lassen! Für das Temperament des Kindes, sowie für seine Kraftentwickelung ist daher ein großes, farbenfrohes, mit schönen Lithographien, Holzschnitten und dergl. geschmücktes Kinderzimmer mit einfachen Geräten und voller Bewegungsfreiheit das Wichtigste von allem. Aber ist das Kind drinnen bei den Eltern und stellt es Unfug an, dann ist eine augenblickliche Verweisung das richtige Mittel, um es zu lehren, die größere Welt zu ehren, in der der Wille anderer herrscht, die Welt, in der das Kind gewiß sich selbst Raum schaffen soll, aber auch lernen, daß jeder Raum, den es selbst einnimmt, seine Grenzen hat!

Handelt es sich um eine Gefahr, vor der man dem Kinde Schrecken einflößen will, so muß man die Sache selbst erschreckend wirken lassen. Denn wenn die Mutter z. B. das Kind schlägt, weil es das Licht anrührt, so rührt es das Licht eben an, wenn die Mutter draußen ist; aber man lasse es sich am Licht verbrennen — dann läßt es dasselbe gewiß in Ruhe. In reiferen Jahren, wenn der Knabe z. B. ein Messer, eine Büchse oder etwas Ähnliches mißbraucht, muß der Verlust des Gegenstandes bis auf weiteres die Strafe sein. Die meisten Knaben würden eine Tracht Prügel dem Verlust des geliebten Gegenstandes vorziehen, aber nur der Verlust desselben wird eine wirklich erzieherische Erfahrung von dem unerschütterlichen Gang des Lebens, eine Erfahrung, die nicht stark genug eingeprägt werden kann!

Von jenen Eltern, die „mit Spencer angefangen“ und dann zu Prügeln gegriffen haben, hört man z. B., daß, wenn das Kind so klein ist, daß es seine Kleidung nicht ausbessern kann, wenn es dieselbe zerrissen hat, es doch in einer anderen Weise gestraft werden muß, u. s. w. Aber in diesem Alter soll es wegen

solcher Dinge überhaupt nicht gestraft werden, sondern so einfache und starke Kleider haben, daß es frei darin spielen kann. Später, wenn es wirklich acht geben kann, ist die natürliche Strafe die, daß es zu Hause bleiben muß, wenn seine Kleider achtlos befleckt oder zerrissen worden sind; daß es selbst helfen muß, sie wieder instand zu setzen; daß es gezwungen wird, aus seiner eigenen, selbstverdienten Kasse das wieder zu kaufen, was es aus Unachtsamkeit zerstört hat. Ist das Kind nicht achtsam, so muß es daheim bleiben, wenn es gilt, auszugehen; oder es muß allein essen, wenn es zu spät zu den Mahlzeiten kommt. Mit einem Wort, man hat für alle wichtigen Gewohnheiten des Zusammenlebens einfache Mittel, um diese Gewohnheiten zur zweiten Natur zu machen, obgleich man nicht in allen Fällen die Spencer'sche Methode anwenden kann, weil die natürlichen Folgen zuweilen der Gesundheit des Kindes gefährlich werden oder in gewissen Fällen zu langsam wirken könnten. Glaubt man selbst unmittelbar eingreifen zu müssen, so muß man stets folgerichtig, rasch, unveränderlich und energisch handeln! Warum lernt das Kind sehr bald, daß das Feuer brennt? Weil das Feuer es immer tut. Aber Mama, die einmal schlägt, einmal droht, einmal besticht, einmal weint, einmal versagt und gleich darauf erlaubt, die das nicht hält, womit sie droht, nicht zum Gehorsam zwingt, nur unablässig schwätzt, schilt — die, mit einem Worte, „es manchmal so machte, manchmal so und manchmal anders" — sie hat nicht die kräftige Erziehungsmethode des Feuers!

Daß die frühere strenge Erziehung als Grobarbeit gelang, daß sie dem Charakter einen stilvollen Zuschnitt gab, beruhte gerade auf ihrer Einheitlichkeit. Sie war folgerichtig streng, nicht wie jetzt ein haltloses Schwanken zwischen allen Arten von pädagogischen Methoden und psychologischen Stimmungen, wobei das Kind wie ein Ball zwischen den Händen der Erwachsenen hin und her geworfen wird, bald vorgezeigt, bald lächerlich gemacht, bald weggestoßen, bald herbeigezogen, bald totgeküßt, bald kommandiert, bald gelockt! Ein erwachsener Mensch würde wahnsinnig werden, wenn scherzende Titanen ihn einen einzigen Tag so behandelten, wie er jahrelang sein Kind behandelt! Ein Kind soll nicht kommandiert werden, sondern ebenso höflich an-

geredet wie ein Erwachsener, um selbst Höflichkeit zu lernen. Ein Kind soll nie vorgezeigt werden, nie zu Liebkosungen gezwungen, nie mit Küssen überschüttet, die das Kind gewöhnlich quälen und oft den Grund zu sexueller Hyperästhesie legen. Die Zärtlichkeitsbezeugungen des Kindes erwidern, wenn sie ehrlich sind, aber seine eigenen auf große Augenblicke aufsparen — das ist eines der vielen feinen, außer acht gelassenen Erziehungsmittel! Und ebenso wenig soll das Kind gezwungen werden, Reue auszudrücken, um Verzeihung zu bitten und dergleichen, was alles die sicherste Erziehung zur Heuchelei ist. Ein kleiner Junge hatte einmal seinen älteren Bruder beschimpft und wurde auf einen Sessel gesetzt, um seine Schuld zu „bereuen". Als die Mutter nach einer Weile fragte, ob er bereue, antwortete er nachdrücklich ja! Aber da die Mutter ein unheilverkündendes Funkeln in seinen Augen sah, fand sie sich veranlaßt, zu fragen, was er bereue:

„Daß ich ihn nicht auch noch Schuft genannt habe!" brach der Kleine los! Die Mutter war klug genug, für diesmal sowie für immer die „Reue" aus dem Spiel zu lassen!

So bedeutungsvoll die spontane Reue, die tiefgefühlte Bitte um Verzeihung ist, so wertlos ist in diesem wie in anderen Fällen die hervorgezwungene Seelenbewegung. „Tut es dir nicht leid?" ist eine sehr häufige Frage an Kinder. „Machst du dir nichts daraus, daß dein Bruder tot, deine Mutter krank, dein Vater verreist ist?" — oder was es nun sein mag, wofür man einen Ausdruck der Gefühle des Kindes erwartet. Aber es ist das Recht der Kinder, Gefühle zu haben oder sie nicht zu haben, und sie in ganz derselben Ruhe zu haben wie die Erwachsenen, ebenso wie ihre Sympathien und Antipathien. Jetzt wird der empfindliche Geschmack des Kindes durch die Rücksichtslosigkeit der Erwachsenen verletzt und sein leicht reizbarer Ekel unaufhörlich hervorgerufen. Aber die Qualen des Kindes durch die Unfeinheit der Erwachsenen gehören zu dem Gebiet der noch ungeschriebenen Kinderpsychologie. Und so wie es nur wenige bessere Erziehungsmittel gibt, als die Kinder, wenn sie unrecht gegen andere gehandelt haben, aufzufordern, zu überlegen, ob es ihnen angenehm wäre, wenn ein anderer so gegen sie vorginge, so

gibt es auch kein besseres Korrektiv für den Erzieher selbst, als die Gewohnheit, in kleinen wie in großen Dingen sich selbst zu fragen: Würde ich selbst damit einverstanden sein, so behandelt zu werden, wie ich eben mein Kind behandelt habe? Wenn der Erzieher dazu noch bedenkt, daß das Kind in den meisten Fällen doppelt so stark leidet, als der Erwachsene, so lernt er vielleicht das physische und psychische Zartgefühl gegen das Kind, ohne welches das Leben desselben eine ständige Qual ist.

Von Geschenken gilt dasselbe wie von Gefühlen und Zärtlichkeitsbezeugungen. Nur durch das Vorbild soll die Freigebigkeit hervorgerufen werden, und vor allem soll das Kind nicht selbst die Dinge bekommen, die es dann fortgibt; sondern seine Gabe soll immer einen persönlichen Einsatz von Arbeit oder Opfer in sich schließen.

Um dem Kinde die Freude des Gebens und die Gelegenheit zu bereiten, sich selbst kleine Genüsse und Vergnügungen zu verschaffen, ebenso wie die Möglichkeit, selbst das zu ersetzen, was es von seinem Eigentum oder dem anderer zerstört, soll es sehr früh daran gewöhnt werden, ernstlich gewisse häusliche Arbeiten auszuführen und dafür einen kleinen Lohn zu empfangen. Hingegen sollte das Kind nie für kleine gelegentliche Dienste belohnt werden — seien es solche, die es selbst anbietet, oder um die man es ersucht — denn nur die unbelohnte Dienstfertigkeit entwickelt die Freude der Großmut. Wenn das Kind etwas wegschenken will, darf man nicht nur tun, als nähme man es an, denn man ruft so die falsche Auffassung hervor, als könnte man den Genuß des Edelmutes umsonst haben. Bei jedem Schritte das Kind den wirklichen Erfahrungen des Lebens begegnen zu lassen, niemals die Dornen von seinen Rosen zu pflücken, das ist es, was die Erzieher noch am wenigsten verstehen. Und darum mißlingen auch „vernünftige“ Methoden unaufhörlich, und man sieht sich genötigt, zu den afflikticen Mitteln zu greifen, die in keinem Zusammenhang mit den Wirklichkeiten des Lebens stehen, vor allem jenes Mittel nicht, das noch Erziehungsmittel genannt wird, anstatt Torturmittel: nämlich Schläge! Verschiedene moderne Menschen verteidigen Schläge mit der Behauptung, daß diese oft eine mildere Strafe seien als die natürliche Folge einer

Tat, und daß Schläge am kräftigsten erinnernd wirken und so die nachhaltigste Ideenassoziation werden.

Aber welche Assoziation? Mit physischem Schmerz und Scham! Diese Art zu erziehen, zu verbessern, hat man Schritt für Schritt auf allen anderen Gebieten überwunden. Auch die Abschaffung der Tortur, der Hauszucht, der Prügelstrafe scheiterte lange an der Überzeugung von ihrer Unentbehrlichkeit als Erziehungsmittel! Aber das Kind, antwortet man, ist noch ein Tier, und muß wie ein solches erzogen werden. Die, welche so antworten, wissen weder etwas von Kindern, noch von Tieren, die auch ohne Schläge erzogen werden können, allerdings nur von Menschen, die — selbst Menschen geworden sind!

Andere kommen mit Doktrinen wie solchen, daß Schreck und Schmerz für den Menschen das erste Erziehungsmittel gewesen seien, und daß das Kind denselben Weg verfolgen müsse wie die Menschheit! Das ist eine bare Lächerlichkeit. Man müßte dann auch seine Kinder als natürliche Einführung in die Religion Fetische anbeten lehren! Sollte das Kind alle niedrigen Entwickelungsstadien der Gattung reproduzieren, dann würde man es faktisch unter den Standpunkt herabdrücken, den es physiologisch und psychologisch durch das gemeinschaftliche Erbe der Gattung erreicht hat! Wenn man für die Erwachsenen von der Tortur und den peinlichen Strafen abgekommen ist, sie aber für die Kinder beibehält, sieht man eben noch nicht ein, daß deren Seelenleben in Bezug auf ein zusammengesetzteres und verfeinertes Vermögen des Leidens dieselben Fortschritte gemacht hat, wie das der erwachsenen Menschen! Die zahlreichen Kinderselbstmorde in den letzten Jahrzehnten sind oft gerade aus Furcht vor körperlicher Züchtigung oder nach einer solchen geschehen, und die Seele leidet in ebenso hohem Maße wie der Körper unter derselben. Wo dies nicht der Fall ist, sind Schläge noch gefährlicher, denn da tragen sie nur dazu bei, das Schamgefühl noch weiter abzustumpfen und die Brutalität oder die Feigheit des Gestraften zu erhöhen! In einer Schule hörte ich einmal von einem Kinde sprechen, welches in jeder Beziehung so abstoßend sei, daß man sich darüber einigte, daß ihm „eine Tracht Prügel nur“ gut tun könnte — bis man erfuhr, daß die Schläge

des Vaters es zu dem gemacht hatten, was es war! Und wenn man eine Statistik über die „verlorenen Söhne“ anstellte, wären der Verprügelten gewiß viel mehr als der Verzärtelten.

Die Gesellschaft hat immer mehr die „vergeltenden“ Strafen aufgegeben, weil man eingesehen hat, daß sie weder das Schuldgefühl wecken, noch abschrecken, sondern daß im Gegenteil die „Vergeltung“ von Gleichem mit Gleichem die Rechtsbegriffe verwildert, die Sinne verhärtet und zu ähnlichen Gewalttaten gegen andere aufstachelt, wie die, die man selbst erdulden mußte. Aber für die psychologischen Prozesse des Kindes nimmt man andere Gesetze an! Wenn ein Junge seine kleine Schwester schlägt, schlägt die Mutter ihn — und glaubt, daß er den Unterschied zwischen den Schlägen, die er bekommt, und denen, die er austeilte, einsehen und verstehen wird, daß das eine gerechte Strafe, das andere hingegen eine häßliche Handlung war! Das Kind ist jedoch ein schärferer Logiker und fühlt, daß die Sache ganz dieselbe ist, obgleich die Mutter ihr einen anderen Namen gibt.

Die körperliche Züchtigung hat den Charakter, den schon Comenius treffend angab, wenn er den Erzieher, der zu diesem Mittel greift, mit einem Musiker vergleicht, der sein ungestimmtes Instrument mit den Fäusten bearbeitet, anstatt Ohr und Hand zu brauchen, um es zu stimmen!

Auf all die unzähligen feinen Prozesse im Seelenleben des Kindes, auf die dunklen, zusammengesetzten Verläufe, die bebenden, empfindlichen Gefühle wirken diese brutalen Eingriffe zerreißend, verwirrend und deshalb ohne alle seelisch erziehende Macht!

Um wirklich zu erziehen, muß in erster Linie nach den zwei, drei ersten Lebensjahren der bloße Gedanke an einen Schlag aus den Möglichkeiten der Erziehung ausgelöscht werden! Am besten ist es, wenn die Eltern schon von der Geburt des Kindes an beschließen, niemals zu Schlägen zu greifen. Denn wenn sie mit dem bequemen Mittel anfangen, setzen sie es dann oft gegen ihren früheren Vorsatz fort —, weil sie es versäumt haben, während des Gebrauches der bequemen Methode ihre Intelligenz zu entwickeln.

Mit einem Menschen, der dies nicht einsieht, fällt es mir ebenso wenig ein, von Erziehung zu sprechen, wie es mir einfallen würde, mit einem Kannibalen von der Friedensfrage zu reden.

Aber da diese Wilden der Erziehung auf anderen Gebieten oft Kulturmenschen sind, so möchte ich sie bitten, sich z. B. der Entwickelung der Ehe zu entsinnen, von der Zeit an, wo der Mann mit der Keule freite und das Weib als das seelenlose Eigentum des Mannes betrachtet wurde, das nur durch Prügel in Zucht gehalten werden könnte — eine Anschauung, die noch bis tief in die neuere Zeit hinein gelebt hat. Durch tausend tägliche geheimnisvolle Einflüsse sind Gefühle und Vorstellungen so umgewandelt worden, daß diese rohen Begriffe verschwunden sind, zum größten Nutzen für die Entwickelung des Gesellschaftslebens und der Individuen. Und sollte man es nicht vermögen, auch einen pädagogischen Wilden zu der Einsicht zu erwecken, wie in ganz derselben Weise tausend neue geheimnisvolle und mächtige Einflüsse die rohen Erziehungsmittel ersetzen werden, wenn die Eltern einmal zu der Einsicht kommen, daß die Elternschaft ganz dieselbe Metamorphose durchmachen muß wie die Ehe, wofern die Elternschaft ihre schöne und volle Entwickelung nehmen soll.

Erst wenn ein Mensch einsieht, daß die Züchtigung eines Kindes demselben niedrigen Kulturstadium angehört wie das Prügeln von Frau und Hausgesinde, von Soldaten und Verbrechern, dann erst beginnt die erste grobe Hobelung des Stoffes, aus dem sich vielleicht später ein Erzieher bilden läßt.

Daß man früher — in rohen Zeiten — durch Körperstrafen vergalt, war natürlich. Der Körper ist ja das „Greifbare" beim Menschen, und eine Einwirkung auf diesen hat auch eine „greifbare" Folge. Die Hitze der Leidenschaft wird durch die Tracht Prügel, die man austeilt, gekühlt, und auf einem gewissen Entwickelungsstadium ist das auch der natürliche Ausdruck der sittlichen Empörung, die unmittelbare Art des sittlichen Willens, dem niedriger Stehenden sein Gepräge aufzudrücken. Aber seit man entdeckt hat, daß man mit seelischen Mitteln auf die Seele

wirken kann, sind Prügel ebenso erniedrigend für den, der sie austeilt, wie für den, der sie empfängt.

Der Erzieher vergißt noch, daß das Kind in vielen Fällen ebenso wenig moralische Begriffe haben kann, wie das Tier oder der Wilde. Es für diesen Mangel zu strafen, ist eine Grausamkeit, und es durch brutale Mittel zu strafen, überdies eine Dummheit, denn dadurch wird der Erhebung des Kindes über das Niveau des Tieres oder des Wilden entgegengewirkt. Nur der Erzieher, dessen Gedanke nie auch nur einen Augenblick bei Prügeln als einem Mittel, zu dem man möglicherweise seine Zuflucht nehmen kann, verweilt, wird sein ganzes Denken und Fühlen darauf richten, psychologische Erziehungsmittel zu finden. Die Anwendung von Schlägen demoralisiert und verdummt den Erzieher, weil sie seine Gedankenlosigkeit steigert, nicht seine Geduld, seine Brutalität, nicht seine Intelligenz.

Ein kleiner Knabe, den ich mit Freude zu meinen Freunden zähle, hatte mit vier Jahren zum ersten — und glücklicherweise einzigen — Male eine Züchtigung erhalten. Als ihn nun seine Kinderfrau am Abend ermahnte, sein Gebet zu sprechen, brach er in die Worte aus: „Ja, heute Abend habe ich wirklich Gott etwas zu sagen," worauf er mit tiefem Ernst betete: „Lieber Gott, reiße der Mama die Arme aus, damit sie nicht mehr schlagen kann."

Nichts würde die Entwickelung der Erziehung wirksamer fördern, als wenn dies mit allen Prügelpädagogen geschähe, denn sie würden dann lernen, mit dem Kopfe zu erziehen, anstatt mit den Händen. Und auch was den öffentlichen Erzieher — den Lehrer — betrifft, so würde sein Stand gar nicht besser gehoben werden können, als wenn das Gesetz — bei Strafe der unwiderruflichen Absetzung — jeden Schlag an jeder Schule verböte!

Daß auch Menschen, die in anderer Beziehung denkend und fühlend sind, Prügel noch immer verteidigen, kommt daher, daß den meisten Erziehern die elementarste Voraussetzung für ihre Aufgabe fehlt: nämlich immer die eigenen Gefühle und Eindrücke ihrer Kindheit bei jedem Eingriff in das Dasein eines Kindes gegenwärtig zu haben. Sich nicht zu erinnern, wie man

selbst als Kind fühlte, die Gefühle des Kindes von seinem eigenen jetzigen Gesichtspunkt, die Dinge zu betrachten, aufzufassen — das ist nicht nur der häufigste, sondern auch der gefährlichste der unzähligen Mißgriffe bei der Behandlung von Kindern. Der Erwachsene lächelt in der Erinnerung über die Strafen und anderen Dinge, die ihm in seiner Kindheit angstvolle Tage und Nächte bereiteten, die stumme Herzensqual des Kindes verursachten, seine grenzenlose Verzweiflung, seine brennende Empörung, seine einsamen Tränen, sein gekränktes Rechtsgefühl, die entsetzlichen Ausgeburten seiner Phantasie, seine wahnwitzige Scham, seinen unbefriedigten Freude- oder Freiheits- oder Zärtlichkeitsdurst. Und in Ermangelung dieses guten Gedächtnisses begehen die Erwachsenen stets aufs neue das Verbrechen, der neuen Generation die Kindheit zu zerstören, die einzige Zeit im Leben, in der der Erzieher wirklich eine glückspendende Vorsehung sein könnte! Das Naturwidrige, sowie das Unschöne in den unnötigen Leiden des Kindes ist in meinem Bewußtsein so stark gegenwärtig, daß es mir physischen Widerwillen verursacht, die Hand des Menschen zu berühren, von dem ich weiß, daß er seine Kinder schlägt, und ich bin vor Gram wach gelegen, wenn ich auf der Straße einem Kinde mit Schlägen drohen hörte!

Schläge rufen die Tugenden des Sklaven, nicht die des freien Menschen hervor. Schon Walter von der Vogelweide wußte, daß „wer zu Ehren kommen mag, dem ist ein Wort mehr als ein Schlag“. Prügel überliefern den Schwächeren, den Wehrlosen in die Hand des Stärkeren, und noch nie hat ein Kind in seinem Herzen geglaubt, was es mit seinen Lippen bejahte, wenn der Erzieher versuchte, es zu überzeugen, daß er es aus Liebe schlage, es schlage, weil er müsse! Das Kind ist ein zu scharfsinniges Wesen, um nicht zu wissen, daß es kein solches „Muß“ gibt, und daß die Liebe sich in besserer Weise äußern könnte!

Mangelnde Selbstzucht, mangelnde Intelligenz, mangelnde Geduld, mangelnde Würde — das sind die vier Ecksteine, auf denen das Prügelsystem ruht. Und ich meine jetzt nicht die Art zu schlagen, wie sie von den Elenden geübt wird, die Jahr aus Jahr ein im Hause, aber besonders in den Schulen, die Kinder

tot oder zu Schanden prügeln. Ich meine auch nicht die weniger brutalen Schläge, die von unbeherrschten Lehrern und Eltern ausgeteilt werden, die sich so dafür rächen, daß sie gereizt oder ermüdet oder erschreckt wurden: Schläge, die ganz einfach die Auslösung einer Nervenspannung sind, ein verächtlicher Beweis mangelnder Selbstkultur und Selbstzucht.

Ich spreche nur von den gewissenhaften und liebevollen Eltern und Lehrern, die mit Schmerz ihre vermeintliche Pflicht gegen das Kind erfüllen. Diese pflegen die guten Wirkungen der Züchtigung als einen Beweis für ihre Unentbehrlichkeit anzuführen. Das Kind wird durch Schläge nicht nur „brav", heißt es, nein, es wird gleichsam von seinem bösen Ich befreit und zeigt durch sein ganzes Wesen, daß ihm die rasche und summarische Strafmethode besser getan hat, als Reden und Geduld und langsam wirkende „Erfahrungsstrafen". Und Beispiele werden hervorgesucht, wie nur die Züchtigung den Trotz zu brechen, das Lügen abzugewöhnen vermocht habe und dergleichen.

Diese Erzieher sehen nicht ein, daß es ihnen durch das augenblicklich wirkende Mittel nur gelungen ist, die Äußerung des bösen Willens zurückzudrängen, nicht aber den Willen selbst umzugestalten. Dazu bedarf es einer steten Wachsamkeit, einer täglichen Selbsterziehung zu einem immer höheren Vermögen, intelligente Methoden zu erfinden. Der unterdrückte Fehler wird bei jedem Anlaß hervortreten, bei dem das Kind ihn zu zeigen wagt! Der Erzieher, der in der Züchtigung einen Abkürzungsweg für seine Mühe gefunden hat, hat dadurch das Kind selbst auf einen Umweg geführt, wenn man die einzige wirkliche Entwickelung im Auge hat, diejenige, die langsam seine Fähigkeit und seinen Willen zur Selbstbeherrschung stärkt!

Ich habe nie einem Kinde über drei Jahre mit Schlägen drohen gehört, ohne daß das tiefer wirkende ethische Mittel dem Abweg ganz nahe gelegen wäre, auf den die Eltern mit diesen Drohungen geraten sind. Und dasselbe gilt von der milderen Torheit, der Lockung durch äußere Belohnungen. Ich habe z. B. Kinder durch Lockungen wie durch Drohungen ins Bad treiben sehen. Aber in keinem Falle wuchs ihr Mut, ihre Selbstbeherrschung, ihre Willensstärke. Nur wenn es einem gelingt, das Bad

selbst anziehend zu machen, wird die Willensenergie entwickelt, die das Gefühl der Furcht oder des Unbehagens besiegt und einen echten ethischen Eindruck hervorruft, nämlich den, daß „die Tugend sich selbst belohnt“. Wo Prügel von einer schlechten Gewohnheit, einem Fehler abschrecken, ist ein wirklich ethisches Resultat nicht erzielt. Das Kind hat nur gelernt, eine unangenehme Folge zu fürchten, der der wirkliche Zusammenhang mit der Sache selbst fehlt, eine Folge, die, wie es wohl weiß, hätte ausbleiben können, und diese Furcht ist himmelweit verschieden von der Überzeugung, daß das Gute besser sei als das Böse! Da die Unannehmlichkeit keine naturnotwendige Folge der Handlung ist, kommt das Kind nämlich bald zu der Erkenntnis, daß, wenn es sich nur schlauer beträgt, es den Prügeln entgehen kann, und so steigern die Prügel die List, ganz gewiß aber nicht die Sittlichkeit! Die Höllenlehre und die Höllenfurcht zeigen in der Geschichte der Menschheit, was für eine Art Sittlichkeit Schläge — die Hölle der Kinder — in der Kindesseele hervorrufen können. Nur indem man mit äußerster Mühe, langsam, unmerklich die Überzeugung von dem Vorzug des Guten aufbaut — als glückbringender für das Individuum selbst, sowie für seine Umgebung — lernt das Kind das Gute lieben; nur indem man das Kind lehrt, daß Strafen selbstheraufbeschworene Folgen sind, lernt es, deren Ursachen auszuweichen.

Wahrhaftigkeit.

Wilhelm Börner. Charakterbildung der Kinder. München. 1914. Oskar Beck.

Das Problem der Wahrhaftigkeit, beziehungsweise der Lüge, ist eines derjenigen Probleme, die den Eltern, Lehrern und überhaupt allen Erziehern die größten Sorgen bereiten. In der Regel wird das Problem entweder überschätzt oder unterschätzt: Die Überschätzung besteht darin, daß vieles aufgebauscht und zum Gegenstand des Kummers gemacht wird, was ganz belanglos oder zumindest von untergeordneter Bedeutung ist; Unterschätzung ist es zu nennen, wenn auf diesem Gebiete vieles unbeachtet bleibt, was für die Charakterbildung von größtem Werte ist.

Die Wahrhaftigkeit enthält drei Forderungen in sich: Den Willen des Menschen

1. die Dinge, die mitgeteilt werden, so darzustellen, wie sie nach eigenem Wissen und bester Überzeugung tatsächlich sind;
2. sich selber so zu geben, wie man ist, nicht wie man andern scheinen möchte;
3. bei dem anderen diejenigen Vorstellungen zu erzeugen, die der Wirklichkeit, beziehungsweise der eigenen Überzeugung entsprechen.

Das Wesentliche ist hierbei der Wille, die Absicht, im angegebenen Sinne zu sprechen oder zu handeln.

Der ersten Forderung entgegen ist die Lüge in den verschiedenen Formen, also: übertreiben (aufschneiden), entstellen, verleugnen, falsches Schwören; sodann betrügen, irreführen, schwindeln, täuschen. Der zweiten Forderung zuwider sind: Verstellung, Falschheit, Unaufrichtigkeit, Schmeichelei und Heuchelei.

Endlich gegen die dritte Forderung verstößt die reservatio mentalis, d. i. die geistige Zurückhaltung eines wesentlichen Teiles der Wahrheit. Ein typisches Beispiel hiefür bietet „Der Meineidbauer" von Anzengruber. Der Bauer Ferner schwört vor Gericht in der Kreisstadt, das Testament „wär' nit da" und setzt im Geiste hinzu: sondern „viel Meil'n weit in mein' Kasten versteckt." Der Richter mußte natürlich die Aussage so deuten, daß überhaupt kein Testament vorhanden sei. Es ist also gerechtfertigt, wenn man Ferner des Meineids beschuldigt, obwohl er dem Wortlaute nach die Wahrheit gesprochen. Er hat sich eben gegen die dritte Forderung vergangen.

Wohl zu beachten ist, daß man sich nicht nur mit gesprochenen oder geschriebenen Worten, sondern ebenso — vielleicht noch öfter — mit Mienen, Blicken, Gebärden und selbst durch Schweigen gegen die Wahrhaftigkeit vergehen kann. Sehr richtig sagt deshalb Grillparzer: „Es lügt der Mensch mit Worten nicht allein, auch mit der Tat." Darauf muß besonders hingewiesen werden, weil das schon ein Punkt ist, der häufig unterschätzt, oftmals in der Erziehung übersehen wird. Für die Charakterbildung ist aber gerade diese Seite des Problems sehr bedeutungsvoll.

Man kann jedes Vergehen gegen den Geist der Wahrhaftigkeit als Lüge bezeichnen. Diese ist grundsätzlich verwerflich, weil sie ihrem Wesen nach das Gemeinschaftsleben direkt unmöglich macht. Sie ist aber auch deswegen so sehr zu verpönen, weil sie, wie kaum etwas anderes, den Charakter untergräbt und die ganze Seele korrumpiert.

Es wirft sich nun die Frage auf, ob die Lüge unter allen Umständen verwerflich sei; es handelt sich um das viel und oft erörterte Problem der „Notlüge". Bekanntlich hat Kant die absolute Verwerflichkeit der Lüge gelehrt und eine eigene Abhandlung diesem Problem gewidmet. In dieser konstruiert er den Fall, daß ein Mörder in der Verfolgung seines Opfers bei einer Wegkreuzung jemanden fragt, wohin der Verfolgte gelaufen sei. Kant meint, der Befragte müßte auch in diesem Falle die Wahrheit sagen. Die Lüge ist nach seiner Auffassung die Wegwerfung der Menschenwürde und er stellt sie dem Selbstmorde gleich:

wie dieser die Vernichtung des physischen, so sei die Lüge die Vernichtung des moralischen Lebens.

Es dürfte gut sein, die Frage anders zu formulieren, weil sie dadurch leichter zu beantworten ist. Es soll die Frage so gestellt werden: Kommt der Pflicht der Wahrhaftigkeit unbedingte, ausnahmslose Geltung zu? Oder: Ist die Pflicht der Wahrhaftigkeit die höchste aller Pflichten? Zur Beantwortung dieser Fragen sollen einige Beispiele aus dem Leben herangezogen werden: Eine meiner Verwandten war sehr krank, als ihr Vater starb; um die Patientin zu schonen, verheimlichte man ihr den Tod, was natürlich zu einem ganzen Gewebe von Lügen führte. — Im Züricher Theater brach hinter der Szene ein Brand aus; da trat der Regisseur vor und sagte, es könne wegen Erkrankung eines Schauspielers die Vorstellung nicht weitergeführt werden und das Theater leerte sich rasch; kurz darauf war es abgebrannt. — Jemand verspricht seinem Freunde, ihn zu einer bestimmten Stunde abzuholen; eben auf dem Wege sieht der Mann, wie ein Kind von einem Wagen überfahren wird; er hält seinem Freunde nicht Wort, sondern bemüht sich um das Kind. — Eine alte Frau ist allein in der Wohnung und wird von einem Strolch überfallen; sie ruft ins Nebenzimmer den Namen ihres Mannes, um den Eindruck zu erwecken, als sei er zu Hause und der Strolch ergreift die Flucht. — Man kann wohl mit Bestimmtheit sagen, daß trotz aller gegenseitigen Theorien die Handlungsweise und Billigung allgemein im angeführten Sinne ist.

Schon von vornherein ist die Unbedingtheit der Wahrhaftigkeit nicht wahrscheinlich. Es ist nämlich überhaupt keine Handlung zu nennen, die unbedingt sittlich verwerflich wäre. Nicht einmal die Tötung eines Menschen kommt hier in Betracht, weil selbst diese in der Notwehr sittliche Pflicht ist. Tolstoi hat zwar gelehrt, man müsse einen Strolch, der die Familie überfällt, tötet und beraubt, gewähren lassen, weil man keinerlei Gewalt anwenden dürfe. Dieser Standpunkt ist aber sittlich falsch. Wenn also sogar die Tötung eines Menschen unter Umständen erlaubt, ja pflichtgemäß sein kann, so ist es klar, daß dies auch von der Lüge gelten müsse. Nun ist aber eines wohl zu beachten: Wenn in der Notwehr die Tötung eines Menschen verübt wird, dann sprechen wir

nicht von „Mord". Die Verwerflichkeit und Unsittlichkeit liegt schon in den Begriffen „Mord" und „Lüge". Deshalb darf man nicht von Notlüge sprechen. Insoferne etwas Lüge ist, ist es verwerflich; ist etwas nicht verwerflich, dann ist es eben keine Lüge. Abweichungen von der Wahrheit und Wahrhaftigkeit zugunsten höherer Pflichten sind nichts anderes als Notwehrakte und gehören zu Ausnahmsfällen in sittlichen Konflikten.

Es schien mir unbedingt notwendig, diese Ausführungen allgemeiner Natur dem eigentlichen Thema, nämlich der Erziehung zur Wahrhaftigkeit vom Standpunkte der Charakterbildung, voranzuschicken.

Es wurde eingangs von der Überschätzung des Problems gesprochen. Im folgenden soll kurz gezeigt werden, was beim Kinde oft als Lüge angesehen wird, ohne in Wirklichkeit „Lüge" zu sein, weil das Wesentliche, nämlich der Wille, zu täuschen und von der Wahrheit abzuweichen, gänzlich fehlt. Es handelt sich zunächst in solchen Fällen häufig um Selbsttäuschungen des Kindes. Hierbei müssen besonders nachstehende Punkte beachtet werden: Kinder im vorschulpflichtigen Alter (viele aber auch noch bis in ihr zehntes oder zwölftes Jahr) haben in der Regel ein sehr mangelhaftes Zeitbewußtsein. Bestimmte zeitliche Fixierungen sind ihnen vielfach unmöglich. Daraus folgt, daß man keine Fragen nach der Zeit stellen soll oder zumindest derartige Angaben von vorneherein immer kritisch aufnehmen muß, ohne dem Kinde bei Abweichungen von der Wahrheit eine Schuld beizumessen. Ferner ist es erwiesen, daß starkes Interesse, welches das Kind an einer Sache nimmt, fälschende Kraft hat. In dem ausgezeichneten Buche „Erinnerung, Aussage und Lüge" von Clara und William Stern, dem ich im folgenden viel entnehme, wird nachstehender Fall erzählt. Eine Mutter geht mit ihrem nicht ganz vier Jahre alten Töchterchen in einen Park, in dem auch ein See mit Schwänen ist. Diese sind nicht zu sehen, aber die Mutter spricht über sie. Am Nachhauseweg fragt die Mutter das Kind, was es dem Vater erzählen werde. Da antwortet die Kleine: „Daß wir Schwäne gesehen." „Was?" entgegnet die Mutter. Darauf kommt die Antwort: „Viele Schwäne." Erst auf die nochmalige Frage, ob dies wahr sei, folgt die Antwort: „Nein,

die waren im Häuschen.“ Man ersieht hieraus, wie durch das Sprechen über die Schwäne das geweckte Interesse für diese Vögel fälschend auf die Aussage eingewirkt hat. Von „Lüge“ ist hier keine Spur vorhanden. Das ist sehr wichtig und muß stets beachtet werden. In solchen Fällen der Selbsttäuschung soll man die Kinder möglichst durch den Augenschein überzeugen; dieser wirkt am eindrucksvollsten und nachhaltigsten.

Der Umfang der eigentlichen „Lügen“ ist bei kleinen Kindern viel weniger weit, als oft von den Erziehern infolge falscher Auslegungen angenommen wird. In der Regel gibt es bis zum Ende des zweiten Lebensjahres keine Lügen, sondern es sind immer nur unrichtige Deutungen der Erzieher, wenn sie solche vermuten. Vom dritten Jahre hingegen kommen schon echte Lügen, d. h. Unwahrheiten, mit dem Willen zu täuschen, vor. Ein dreijähriger Knabe hat ein Stück Tapete abgerissen; die Mutter fragt, wer das getan; er gibt zur Antwort: „Ich nicht.“ Die Mutter wiederholt die Frage und es folgt dieselbe Antwort. Da sagt die Mutter: „Komm her!“ Der Kleine versteckt die Hände hinter dem Rücken und meint: „Aber nicht hauen“ — und legt ein Geständnis ab. Das ist schon eine tatsächliche Lüge.

Was nun die pädagogischen Maßnahmen gegenüber der Lüge anlangt, so handelt es sich zuerst wieder darum, dem Übel vorzubeugen. Zu diesem Zwecke muß man sich über die Anlagen klar werden, welche die Wahrhaftigkeit, beziehungsweise die Lüge und die Lügenhaftigkeit, bewirken. Vor allem ist hier das männliche Prinzip zu nennen: die Selbstbehauptung und der Mut; erstere neigt mehr zur Lüge, zur Abwehr des Unangenehmen, Unheildrohenden; letzterer mehr zur Wahrhaftigkeit, zum Einstehen für die Tat!

Für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit muß man die allgemeinerziehlichen Faktoren ins Auge fassen, welche die Wahrhaftigkeit oder Verlogenheit begünstigen und herbeiführen. In erster Linie ist hier das Vorbild ausschlaggebend. Wo die ganze Lebensführung einer Familie auf Lug und Trug aufgebaut ist, da ist es doch nur selbstverständlich, daß den Kindern auch die Lüge zur zweiten Natur werden muß. Aber auch mildere Formen der Unwahrhaftigkeit der Erzieher müssen sich an den Kindern rächen:

die Kluft zwischen häuslicher Lebensführung und äußerer Repräsentation; die unzähligen konventionellen Lügen; die falschen Angaben betreffend das Alter der Kinder auf Eisen- und Straßenbahnen; die unwahren Entschuldigungsgründe der Eltern gegenüber den Lehrern; Hinterhältigkeiten eines Teiles der Eltern mit Wissen des Kindes; die Vorspiegelungen der Lehrer bei Inspektionen; das Täuschen und Belügen der Kinder; die falschen Angaben (besonders der geheimen Erzieher) zum Zwecke der Ablenkung, das Drohen mit nicht existierenden Wesen, wie „schwarzer Mann“ etc.; Versprechungen, die man nicht hält; — das alles ist darnach angetan, früher oder später die Wahrhaftigheit des Kindes bedenklich zu gefährden.

Neben dem Vorbild ist sehr darauf zu achten, daß man ja nicht zu viele Gebote und Verbote erlasse, insbesondere nicht aus allzu nebensächlichen Gründen. Dem Kinde werden häufig Wünsche abgeschlagen aus Furcht, es könnte sich beschmutzen, aus Scheu, daß Unordnung im Zimmer entstehen oder daß zu viel Lärm erzeugt werden könnte u. s. w. Unter solchen Umständen verleitet man das Kind geradezu zum Ungehorsam, d. h. in der Regel indirekt zur Lüge. Dazu gesellt sich noch das grundfalsche Strafen, speziell die körperliche Züchtigung. Es ist nicht abzusehen, wie viel Verlogenheit in der Welt im Stock und in der Rute ihren Ursprung hat und um wie viel mehr Wahrhaftigkeit in der Welt herrschend sein könnte ohne das unbedingt verwerfliche Mittel der Züchtigung. Unzählige Male ist es schon vorgekommen, daß Eltern, die wegen Kindermißhandlung vor Gericht standen, angaben, sie hätten die Brutalitäten wegen Verlogenheit des Kindes begangen; wenn dann die Kinder in ein anderes Milieu kamen, bewiesen sie die strengste Wahrhaftigkeit. Das Verhältnis von Grund und Wirkung war eben umgekehrt: Die Kinder wurden nicht mißhandelt, weil sie verlogen waren, sondern sie logen, um möglichst den Mißhandlungen zu entgehen.

Schädlich ist auch die zu große Ängstlichkeit und Besorgtheit hinsichtlich des körperlichen Wohlbefindens. Wenn die Eltern immer fragen: „Fehlt dir etwas?“, „Ist dir auch wohl?“, „Hast du noch immer dies und jenes?“ — so liegt die Gefahr sehr nahe, daß das Kind mit „ja“ antwortet, auch wenn diese Antwort ob-

jektiv nicht berechtigt ist. Hier sei auch ein Wort über die „Schulkrankheiten“ gesagt, d. h. über das Simulieren, um nicht in die Schule gehen zu müssen. Auch an dieser Form der Lüge sind meist die Eltern durch ihre übergroße Ängstlichkeit schuld; würden sie zur Selbstbeherrschung anspornen, wenn wirklich ein kleines Unwohlsein, eine geringfügige Indisposition vorhanden ist, dann würde das Kind nicht auf den Gedanken verfallen, ein kleines Unwohlsein zu heucheln, um sich den Weg in die Schule zu ersparen.

Sehr vorsichtig in der Wahl der Fragen muß man beim Ermitteln einer Schuld sein. Als Regel hat hierbei zu gelten, daß man nicht überflüssige Fragen stelle und auf diese Weise unnötigen Gelegenheiten zur Lüge vorbeuge. Wenn man bestimmt weiß, ein Kind hat dies oder jenes angestellt, dann ist es ganz unklug, zu fragen: „Hast du das getan?“ Man fragt gleich: „Warum hast du das getan?“ und entzieht dem Kinde einen Anlaß, eine Unwahrheit sagen zu können. Ebenso wird der Lehrer nicht erst fragen: „Hast du gesprochen?“ (wenn er es gehört oder gesehen hat), sondern: „Was hast du gesprochen?“

Sehr wichtig ist weiters die ernste und feine Behandlung der Kinder. Es ist eine alte Erfahrung, die man besonders in der Schule macht: je entehrender, je mehr en canaille man mit den Kindern verkehrt, desto verlogener sind sie; je mehr gentlemanlike, desto wahrhaftiger. Instinktiv haben (selbst verderbte) Kinder eine Scheu, einen ritterlichen Menschen zu belügen.

Endlich sollen die Erzieher möglichst sparsam mit der Beschuldigung der Lügenhaftigkeit sein. Leider wird gegen diesen Grundsatz von Eltern und noch mehr von Lehrern unendlich viel gesündigt. Vor dem vierten Jahre sollte man von „Lügen“ überhaupt nicht sprechen, sondern nur auf Unrichtigkeiten hinweisen. Kleinigkeiten sollten nie aufgebauscht werden.

Wenn man die bisherigen allgemeinen Gesichtspunkte hinsichtlich der Charakterbildung auf dem Gebiete der Wahrhaftigkeit überblickt, dann wird man auch den Kern Wahrheit in Rousseaus (gewiß einseitigem) Worte erkennen: „Die Lügen der Kinder sind das Werk der Erzieher.“ —

Es sind nun jene Faktoren zu erörtern, welche zur Pflege der Wahrhaftigkeit dienen. Freilich ist hier die Grenze zwischen vorbeugender und pflegender Erziehungsarbeit fließend. Zuerst wäre die Gewöhnung an richtiges, scharfes Beobachten zu nennen.

Sehr wichtig ist die Ausbildung des Mutes. Viele Lügen, vielleicht die meisten, sind nur ein Ausfluß der Feigheit. Treffend sagt Paulsen: „Wahrhaftigkeit ist ideelle Tapferkeit, ist die feste und tapfere Selbstbehauptung der moralischen Persönlichkeit.“ Von früher Kindheit an muß man diesen Gesichtspunkt der Tapferkeit, der Männlichkeit einprägen. Nur dann wird das Kind dazu erzogen werden, später für seine Überzeugung einzutreten. Die Erzieher sollten auch viel vorsichtiger sein mit der Bezeichnung „Trotz“ und „Halsstarrigkeit“, als sie es in der Regel sind. Auch das Kind, besonders das reifere, kann schon seine eigenen Überzeugungen haben und hat ein Recht darauf, diese respektiert zu sehen. Der einfache Imperativ „Schweig!“ oder „Maul halten!“ tut's hier wahrlich nicht. Wie soll der erwachsene Mensch für seine Überzeugung eintreten, ja für sie Opfer bringen, wenn er sich niemals darin geübt hat, wenn man das Kind zwingt, immer auf Befehl sofort umzusatteln. Gewiß wird man nicht jede unreife, kindische, alberne Anschauung hätscheln und gelten lassen dürfen; aber die Aufgabe des Erziehers besteht eben darin, im Kinde eine andere Überzeugung an Stelle der verfehlten zu begründen, nicht sie anzubefehlen. Der Mut der Überzeugung ist etwas außerordentlich Wertvolles. — In der Schule gibt es viel Gelegenheit, den Mut zur Wahrhaftigkeit zu bilden. Um nur ein typisches Beispiel herauszugreifen: Wenn etwas vorgefallen ist und man den Täter ausfindig machen will, soll man stets den Appell an die Klasse richten, er möge sich melden. Nie soll man ein anderes Kind fragen: „Weißt du, wer das getan?“ Das bringt einen unausweichlichen Gewissenskonflikt mit sich. Wenn auf die erste Frage keine Antwort erfolgt, kann der Lehrer von dem Mut der Kinder sprechen, an den er glaube und in dessen Namen er hoffe, der kleine Übeltäter werde sich bestimmt (vielleicht erst nach der Stunde) melden. Wie die Erfahrung zeigt, wirkt diese Art auf allen Altersstufen und bei Mädchen und Knaben gleich günstig.

Eine weitere Forderung ist das Vertrauen seitens der Erzieher zu den Aussagen und Handlungen des Kindes; Mißtrauen fördert im höchsten Maße die Verlogenheit. Selbstverständlich soll nicht dem blinden Vertrauen das Wort geredet werden, wie es viele weichliche Mütter üben, die einfach die Tatsachen nicht sehen wollen; für die das Kind immer von vorneherein die Wahrheit sagt und nach deren Meinung nur der Lehrer sie entstellt oder gegen das Kind gehässig ist.

So viel wie möglich sollten die Erzieher hintanhalten, daß die Kinder untereinander die Richtigkeit ihrer Äußerungen durch Schwüre bekräftigen. Bei vielen Kindern ist es eine ständige Gewohnheit, alle Kleinigkeiten und Nichtigkeiten mit Handschlag oder „bei meiner Seele“ und „bei allem, was mir teuer ist“ u. s. w. zu bekräftigen. Demgegenüber soll man das Gefühl für Wahrhaftigkeit so sehr einprägen, daß das Wort allein vollkommen genügt. Ein wahrheitsliebender Mensch setzt einerseits voraus, daß der andere die Wahrheit spricht und wünscht daher keine Beteuerung, anderseits spricht er selbst stets die Wahrheit und empfindet es als Beleidigung, erst eine Bekräftigung durch den Schwur geben zu müssen. Diese Auffassung muß schon im Kinde begründet werden.

Nach den Motiven eingeteilt, kann man folgende Arten unterscheiden: egoistische, Bosheits-, prahlerische, altruistische, Phantasie- und Scherzlügen; die „pathologische Lüge“ soll hier ganz ausgeschaltet werden. — Die egoistischen Lügen sind diejenigen, welche dem eigenen Vorteile dienen; sie bestehen meist in Ableugnen und Schwindeln. Die Ursache ist in der Regel: Furcht und Angst, erzeugt durch Barschheit, Roheit (körperliche Züchtigung), falsche Behandlungsweise oder Ungerechtigkeit. Deshalb kann diese Art Lüge meist auch nur durch Wohlwollen und insbesondere durch strengste Gerechtigkeit, durch Feinfühligkeit und Herzlichkeit geheilt werden. Härte macht die Verlogenheit — wie schon früher erwähnt — nur noch ärger. Der Appell an den Mut, an die Tapferkeit und Selbständigkeit werden (besonders bei älteren Kindern) allein Erfolg haben. Je älter das Übel, je länger und intensiver es schon die Seele korrumpiert hat, desto länger wird der Heilungsprozeß dauern. An derartigen Lügen

sind häufig die Erzieher schuld. Dasselbe gilt auch von den anderen Formen der egoistischen Lüge: von der Falschheit, Schmeichelei und Heuchelei. Absolut unzulässig ist es, bei Kindern „Notlügen“ gelten zu lassen. Die Notwehr-Unwahrheiten, von denen früher die Rede war, setzen viel zu viel Reife voraus, als daß ein Kind ihnen gewachsen sein könnte. Für Kinder gibt es ausschließlich ein: ja, ja — nein, nein. Sobald man dies nicht konsequent einhält, wird jede egoistische Lüge vom Kind zur vermeintlichen „Notwehr“ gestempelt werden, weil eben die Strafe für das Kind eine Not bedeutet.

Die Bosheitslüge ist die Verleumdung. Man kann wohl sagen, daß in der größten Zahl der Fälle sich diese aus der Tratschsucht, dem üblen Nachreden und Weitersagen entwickelt. Daher soll schon frühzeitig das Häßliche und Gemeine einer solchen Handlungsweise dem Kinde klar gemacht werden. Was Luther von der Lüge im allgemeinen sagt, das gilt speziell von der Bosheitslüge: „Sie ist wie ein Schneeball; je länger man ihn wälzt, desto größer wird er.“ Um dieser Art von Lügen entgegenzuarbeiten, muß man besonders die soziale Seite im Kinde ausbilden, und ihm konkret zeigen, wie gerade hier das Wort zutrifft: Kleine Ursachen — große Wirkungen; wie viel Leid, Kummer, Unglück, Verzweiflung schon durch törichtes, boshaftes Entstellen der Wahrheit bei Reden über andere Menschen erzeugt worden ist.

Die prahlerische Lüge besteht im Renommieren, Aufschneiden, Übertreiben. Diese Kategorie der Lüge nistet sich bei Kindern sehr leicht ein und wird mit der Zeit ganz unbewußt. Deshalb obliegt es dem Erzieher, genau darauf zu achten und immer das Kind sofort aufmerksam zu machen. Diese Lüge beginnt oft ganz unscheinbar mit vielen unangebrachten Superlativen und artet erst später in wirkliches Lügen aus. In diesen Fällen muß das individualistische Prinzip nach Möglichkeit gefördert werden: das innere Schamgefühl, die Emanzipation von Äußerlichkeiten und Nichtigkeiten. Eine Reihe von Gesichtspunkten, die bei der Behandlung der Selbständigkeit zur Sprache kamen, müssen hier Berücksichtigung finden.

Die altruistische (auch heroische) Lüge ist die Täuschung eines Menschen, um von einem anderen ein Übel abzuwenden.

Sie beruht bei Kindern meist auf Kameradschaftlichkeit oder Freundschaft. Dieser Lüge gegenüber sind besonders drei Gesichtspunkte dem Kinde klar zu machen: 1. daß das Vertrauensverhältnis zerstört wird und daß eben hierin das Häßliche und Verabscheuungswürdige auch dieser Lüge, wie bei jeder Lüge, liegt; 2. daß diese Lüge (ebenso wie die anderen) auf den Lügner verheerend zurückwirkt, er also dadurch leichter geneigt wird, späterhin auch andere Unwahrheiten zu sagen; 3. daß er dem Freund nur scheinbar einen Gefallen erweist, denn er bestärkt dessen Faulheit oder Mangel an Selbstbeherrschung und erzieht ihn überdies zur Feigheit. Natürlich sollen Kinder andere nicht verraten, aber das Richtige besteht darin, den Täter zur Selbststellung zu veranlassen und ihm nach Kräften zu helfen, seine Fehler abzulegen. Die Lüge aber ist in Wirklichkeit keine Hilfe. Im konkreten, gegebenen Falle werden sich diese Gesichtspunkte unschwer dem Kinde begreiflich machen lassen. Am besten ist es freilich, solche Konflikte, die speziell im Schulleben typisch sind, vorher, bevor sie aktuell sind, mit den Kindern zu erörtern, daß sie im gegebenen Falle eine Richtschnur haben, den Gewissenskonflikt zwischen Kameradschaftlichkeit und Wahrhaftigkeit wirklich zu lösen, anstatt ihn bloß einseitig nach der einen oder der anderen Richtung hin äußerlich aus der Welt zu schaffen.

Von den Phantasielügen war schon die Rede. Ihnen muß mit Hilfe des realistischen Prinzips entgegengearbeitet werden, also durch die Anleitung, scharf und richtig zu sehen, zu beobachten, zu merken und wiederzugeben. Es soll auch auf den Wert des Sammelns, speziell von Naturobjekten, verwiesen werden. Besondere Aufmerksamkeit verdient bei Phantasielügen die Lektüre des Kindes. Alle phantastischen Bücher müssen unbedingt von ihm ferngehalten werden.

Die Scherzlügen sind am besten ganz zu vermeiden, weil sie leicht zu wirklichen Lügen verleiten. Häufig haben sie auch einen persönlichen, kränkenden Charakter. Das Bereich des einwandfreien Frohsinns und Humors, des echten und ungetrübten Scherzes und Witzes ist so ungeheuer groß, daß es gar nicht notwendig ist, sich auf dieses zweifelhafte Gebiet zu begeben.

Das Eingehen auf die Motive ist unerläßliche Vorbedingung zum Heilen, weil, wie man aus dem Vorstehenden ersieht, die verschiedenen Arten der Lügen eben entsprechend der Verschiedenartigkeit der Motive ganz eigenartiger Mittel bedürfen.

Vorteilhaft für die Heilung ist das konkrete Besprechen von Lügen, wie dies schon in Bezug auf die altruistischen Lügen angedeutet wurde. So eignen sich besonders in der Schule Themen wie: „Was für Lügen werden gesagt?“, „Weshalb lügt man?“ zur eingehenden Erörterung sehr gut. Auch das Problem der „Notlüge“ könnte mit größeren Kindern behandelt werden. Solche Auseinandersetzungen tragen viel zur Klärung und damit indirekt zur Heilung bei.

Von größter Wichtigkeit für den Heilungsprozeß ist es, daß man den Kindern nicht das Vertrauen entziehe. Es ist ein großer Irrtum von Spencer und seinen Anhängern, daß sie dies als eine entsprechende, billigenswerte Strafe hinstellen. Im Gegenteil wird man behaupten können, daß nur das Vertrauen zu der Kraft, dem Mut, dem Guten im Kinde, es zu heilen vermag. Man muß ihm Gelegenheit geben, dieses Vertrauen zu rechtfertigen. Die amerikanische Erziehung macht ausgiebigen Gebrauch von diesem Grundsatze und hat damit die besten Erfolge erzielt. In einer Enquête, die man einmal mit Kindern über die Beweggründe zur Lüge veranstaltete, schrieb eines der Kinder, es lüge, weil man ihm die Wahrheit nicht glauben würde. Welch ein Abgrund von Unvernunft und Mangel an Verständnis für die Forderungen der Charakterbildung auf Seite der Erzieher tut sich da auf!

Sehr notwendig ist es endlich, den Kindern Gelegenheit zur Besinnung zu geben. Wenn man einen eigenen Raum zum Bestrafen, zum Heilen der Kinder hätte, könnte man ihm die Aufschrift geben: „Besinnungszimmer“. In den meisten Fällen bedeutet nämlich das Zusichkommen, das Besinnen, schon den größten Teil der Heilung. Das gilt speziell bei der Lüge. Das Kind soll zur Selbsthilfe angeregt werden. Dazu bedarf es gewisser Ruhepunkte im Leben, bedarf es (besonders ein reiferes Kind) der Einsamkeit. Alle Scheltworte, Roheiten und Drohungen werden bei

einem Kinde, das bei einer Lüge ertappt wird, nichts ausrichten; das ruhige Besinnenlassen hingegen unsäglich viel. —

Innerhalb einer planmäßigen Charakterbildung ist die Wahrhaftigkeit von ausschlaggebender Bedeutung. Sie steht im innigsten Zusammenhange mit der Selbständigkeit, mithin im Zentrum des Charakters. Ohne in den Fehler zu verfallen, die Kleinkinder-Unwahrheiten, die noch keine Lügen sind, tragisch zu nehmen und zu überschätzen, darf man also keinen Augenblick vergessen, daß eine der höchsten Aufgaben des Erziehers ist, schon dem Kinde die ewige Wahrheit des Lessing'schen Wortes in Fleisch und Blut übergehen zu lassen: „Nichts ist groß, was nicht wahr ist."

Von der Furchtsamkeit und ihrer Bekämpfung.

Nelly Wolffheim. Die erziehliche Beeinflussung und Beschäftigung kranker Kinder. Berlin. L. Oehmigke's Verlag (R. Appelius).

Die Furcht ist den Menschen als ein Schutzmittel verliehen worden, sie schützt ihn, indem sie ihn hindert, sich blindlings in Gefahren zu begeben; Tollkühnheit — das nichtachtende Übergehen des Furchtgefühls — ist oft ein Verbrechen. Aber die Furcht kann auch ein hemmender Faktor im menschlichen Leben sein: ein Hindernis beim Handeln und Tun, ein Hemmnis bei der Entwicklung der Lebensfreude. So ist sie von weittragender Bedeutung. Die Angst vor Dingen, die nicht gefährlich sind, ist etwas Ungesundes. Daß es ausgesprochen krankhafte Ängstlichkeit gibt, ist bekannt. Die normale Furcht beruht auf Erkenntnis und richtiger Bewertung einer drohenden Gefahr, während bei der übertriebenen, pathologischen Furcht die verstandesmäßige Abschätzung der Gefahr und der Möglichkeit ihres Eintretens außer Acht gelassen wird. Körperlich und seelisch hinterlassen solche Angstzustände Spuren, die unverwischbar sind. Es gehört, wie wir schon gesehen haben, zu den Aufgaben der Erziehung, jede übertriebene oder falsche Ängstlichkeit zu bekämpfen, und vor allem darnach zu trachten, daß ihr die Entwicklungsmöglichkeiten genommen werden.

Ehe wir aber auf die Mittel, die zur Unterdrückung der Furchtsamkeit führen sollen, näher eingehen, müssen wir uns erst über die Entstehung der Furcht im klaren sein.

Über die viel umstrittene Frage, ob die Furcht erblich sei, sind sich die Gelehrten immer noch nicht einig. Die von manchen vertretene Anschauung, daß die Furcht der Kinder „ein fatales Erbteil der Seele sei, das der unbewußten Erinnerung an das

gefahrenreiche Leben unserer Altvordern entspringt“, interessiert uns hier weniger als die Frage, ob bestimmte Angstgefühle sich direkt von Eltern auf Kinder übertragen. Wie wichtig eine Stellungnahme in dieser Angelegenheit für die Erziehung ist, liegt auf der Hand; denn wenn wir von der Ansicht ausgehen, daß die Angst (z. B. vor Gewittern, vor Tieren, vor Krankheiten u. s. w.) angeboren ist, ergibt sich daraus ein passives Verhalten, während, wie wir weiter unten sehen werden, ein energischer Kampf am Platze ist.

Die modernen Psychologen vertreten in der Mehrzahl den Standpunkt, daß der Inhalt einzelner Furchtvorstellungen nicht vererbt wird, während eine Disposition zu allgemeiner Ängstlichkeit in vielen Fällen angeboren ist. Die ausgeprägte Furchtsamkeit ist ein typisches Zeichen der Nervenschwäche, deren Erblichkeit heute von niemand mehr bestritten wird. Aber auch hier handelt es sich nur um die erbliche Veranlagung zur Nervosität, die vielfach durch eine richtige körperliche und geistige Hygiene an der Entwicklung gehindert werden kann. Es liegt viel Tröstliches in dieser Anschauung, aber sie führt uns auch dazu, den Wert der Erziehung — nicht nur der direkten — anzuerkennen und die hohe Verantwortlichkeit der Erzieher in rechter Weise zu würdigen.

Woher kommt es aber wohl, daß, wenn die Furchtvorstellungen nicht erblich sind, in manchen Familien ganz bestimmte Ängstlichkeiten immer wieder anzutreffen sind und sich durch verschiedene Generationen erhalten? Wer die Bedeutung des Vorbildes in der Erziehung erkannt hat, wird nicht mehr im Zweifel über diese Erscheinung sein; es ist das Beispiel, das hier ansteckend wirkt. Wenn das Kind an seiner Mutter ein Erschrecken bei der Wahrnehmung eines Gegenstandes bemerkt, wird es in den meisten Fällen davon beeinflußt werden, es wird das nächste Mal selbst erschrecken; denn es ist nun darauf aufmerksam geworden, daß es hier etwas zu fürchten gibt. Ein Kind wirkt so auf das andere, und selbst den von Natur nicht disponierten Kindern kann leicht Angst angewöhnt werden. Also sei die größte Selbstzucht dem Erzieher eine ernste Pflicht; was die Kinder sehen und hören, wirkt auf sie, und nichts —

kein Wort, kein Gesichtsausdruck, keine erschreckte Bewegung — geht an ihnen spurlos vorüber. Alle Dinge sind uns nur das, was wir in ihnen sehen, nur in unserer Auffassung ist die Wirkung begründet. Lassen wir den unangenehmen Eindruck irgend einer Sache zu sehr auf uns wirken, wird uns im Wiederholungsfalle, weniger die Sache an sich, als das Erinnerungsbild der vergangenen Situation und aller ihrer Nebenumstände nachteilig beeinflussen. Angst wird auf diese Weise durch Ideenassoziation verstärkt. Es erklärt sich daraus das leichte Anwachsen eines bestimmten Angstgefühls, wenn der erste Anlaß gegeben ist. Wie viel wird auch in dieser Beziehung aus Unbedachtsamkeit an den Kindern gesündigt! Künstlich wird den Kleinen Furchtsamkeit anerzogen. Der böse Hund, der beißt, der schwarze Mann, der das unartige Kind holt, sind die gangbarsten Mittel, die Kleinen fügsam zu machen; sie verfolgen nervöse Kinder, bei denen ja die Gefahr ganz besonders naheliegt, oft bis in die Träume.

Zwei Beispiele seien hier angeführt als Beleg, wie fest oft ein leicht hingesprochenes Wort im Gedächtnis des Kindes haftet: Die Mutter geht aus und will das fünfjährige Töchterchen nicht mitnehmen, da es kalt und stürmisch ist. Die Kleine bettelt und gibt sich erst zufrieden, als ihr erzählt wird, daß kürzlich durch starken Wind ein Kind emporgehoben wurde — eine wahre Begebenheit —, ein Erfolg für den Augenblick, aber insofern von nachhaltiger Wirkung, als das Mädchen nun die Furcht vor dem Winde behielt und sie erst als Erwachsene allmählich verlor. In einem andern Falle wurde ein Kind lange Zeit von starken Beängstigungen geplagt, weil zwei achtlose Dienstmädchen in seiner Gegenwart, als es krank war, von dem angeblich noch bevorstehenden Weltuntergang sprachen. Hier war durch den Erregungszustand des Fiebers den Worten ein guter Entwicklungsboden bereitet.

Oft ist ein momentanes Erschrecken von lang andauernder Wirkung. Ein zweijähriges Kind, das weder nervöse Veranlagung, noch irgendwelche Neigung zur Furchtsamkeit zeigte, fuhr einmal erschreckt zusammen, als hinter seinem Rücken der Gärtner plötzlich zu sprengen begann. Von da an fing das Kind angst-

voll zu weinen an, sobald es die „Sprengmänner“ auch nur in weitester Entfernung erblickte. Weder freundliches Zureden noch Strenge milderten den Zustand, der sich auch im folgenden Sommer, als niemand mehr daran gedacht, fortsetzte. Und nun kommt das Eigenartige des Falles: ganz unerwartet gab sich die Furcht. Eines Tages ging die Mutter mit Gretchen spazieren und wollte, als sie den sprengenden Gärtner sah, einen Umweg machen, um dem Kinde die erneute Aufregung zu ersparen; da rief die Kleine plötzlich ganz beseligt aus: „Schau, Mutter, wie schön das ist!“ — Der Blick des Kindes hing entzückt an dem schillernden Wasserstrahl, und von nun an war Gretchen froh, wenn sie dem Sprengen zusehen durfte. Was hat diese Wandlung veranlaßt? Allem Anschein nach hatte das Kind von der Schönheit der fallenden Wassertropfen hier das erste Mal einen Eindruck gewonnen, und dieser Eindruck war so unvermittelt, so stark, daß er alles andere übertönte und die Erinnerung an den ersten Schrecken vollkommen verwischte.

Häufig entsteht ein Angstgefühl aus ungenauem Sehen: ein Schatten erschreckt das Kind, eine optische Täuschung verursacht einen Schrecken, die Beängstigung bleibt zurück. Besonders begünstigt die Dunkelheit solche Furcht, da wird alles durch die erregte Phantasie belebt, die grauenerregenden Gestalten der Märchen lösen sich aus dem Dunkel und nähern sich dem Kinde und bereiten ihm qualvolle Augenblicke. Nicht immer ist deshalb die Nachtlampe zu verwerfen, denn in manchen Fällen ist mit Strenge absolut nichts zu erreichen. Oft wiederholte Angstzustände untergraben die Gesundheit des Kindes, machen es bedrückt und scheu, andererseits ist es einleuchtend, daß gerade schwächliche, nicht widerstandsfähige, verweichlichte Kinder sich leichter fürchten; denn ihnen fehlt das gesunde Kraftgefühl, das uns einer Gefahr mutig ins Auge blicken läßt. In welcher Wechselwirkung auch in dieser Beziehung Körper und Seele zueinander stehen, wird doch mit Sicherheit dadurch bewiesen, daß oft ganz resolute Personen in Zeiten körperlicher Schwäche von mannigfaltigen Furchterscheinungen befallen werden, die sich geben, wenn der Gesundheitszustand wieder gebessert ist. — Vergessen wir doch auch nicht, daß dem kleinen Kinde manches

Ding, an dem wir achtlos vorübergehen, groß, rätselhaft, kurz schreckenerregend erscheinen muß!

Als erstes müssen wir, um einer Entfaltung der Ängstlichkeit entgegenzuwirken, dem Kinde zu einer größtmöglichen körperlichen Gesundheit verhelfen; darum ist auch aus diesem Grunde die Beachtung einer hygienischen Lebensweise von Wichtigkeit. Es würde zu weit führen, hier näher darauf einzugehen, der Hinweis möge genügen. Allgemeine Abhärtung und gute körperliche Ausbildung durch Turnen und gesunden Sport, durch Bewegungsspiele und Fußwanderungen sind sicherlich dazu angetan, die Entwicklung der Ängstlichkeit zu verhindern. Wo recht viel Gelegenheit zur Beobachtung gegeben ist, wird der Furchtsamkeit mit Sicherheit entgegengearbeitet. Bei Landkindern findet sich demgemäß viel seltener Angst vor Tieren, als bei Großstadtkindern, während umgekehrt ein Dorfkind, das in die Stadt versetzt wird, mancherlei Angst zu überstehen hat. Das Fremde, Ungewohnte berührt leicht beängstigend, während das, was uns täglich umgibt, uns so vertraut wird, daß es uns nicht mehr schreckt. Nicht nur zur Verhütung, sondern auch zur Bekämpfung schon vorhandener Furcht dient ein genaues Kennenlernen, das Erforschen und Verstehen einer Sache. Gartenarbeit ist das beste Mittel, um beispielsweise das Entsetzen vor Raupen, Regenwürmern u. s. w. abzuschwächen; guter Naturgeschichtsunterricht, der wirklich zum Beobachten führt, Interesse für die Tierwelt erweckt und über die Entstehung der Naturereignisse belehrt, ist von wesentlicher Bedeutung. Wissen und Verstehen ist hier alles. Die Erkenntnis des realen Lebens ist nach Möglichkeit zu fördern.

Daß die Entwicklung zur Selbständigkeit in Betracht kommt, wenn wir die Bekämpfung der Furcht ins Auge fassen, wurde schon im vorigen Abschnitt erörtert; besonders müssen wir mit diesem Faktor rechnen, wenn sich die Ängstlichkeit in Schüchternheit und Menschenscheu äußert. Es muß hier darauf hingewiesen werden, daß Schüchternheit leicht künstlich hervorgerufen werden kann dadurch, daß man die Kinder falsch behandelt und ihr Selbstbewußtsein untergräbt. Wenn z. B. ein Kind beim Aufsagen eines Gedichtes stecken bleibt, sollte man es nicht aus-

lachen, auch nicht schelten oder etwa strafen, man hilft ein, man geht mit einem Scherzwort darüber hin und läßt nicht gekränkte Erziehereitelkeit zum Ausbruch kommen. Natürlich gilt das nur für Zwischenfälle, die nicht durch die Faulheit der Kinder verschuldet sind. Aber man bedenke, daß bei sehr sensiblen Kindern durch eine beschämende Situation oft eine lange nachklingende Erregung geschaffen wird, die diese Kinder unsicher macht. Nervöse Schüchternheit kann dazu führen, daß man sich nicht in einem größeren Kreise allein sprechen hören kann, ohne peinliche Qualen auszustehen, man fühlt alle Augen auf sich gerichtet, fühlt sich verlacht, und aus dieser Furcht heraus verwirrt man sich und verliert den Faden. Die im Unterricht so oft gerügte Angewohnheit, leise zu antworten, entspringt manchmal derselben Quelle. Die Lesestunde ist in solchen Fällen eine unangenehme Sache, und manches Kind, das im Lesen eine schlechte Zensur erhält, liest vielleicht für sich allein fließend und ist nur vor den Zuhörern befangen. — Um all dem vorzubeugen, ist es ratsam, solche Kinder, bei denen die ersten Anzeichen von Schüchternheit bemerkt werden, im Familienkreise, ganz gemütlich, ohne viel Wesens davon zu machen, an Vorlesen, Aufsagen u. s. w. zu gewöhnen. Die Winterabende verbringt man auf diese Weise zusammen; nach der Reihe liest man vor, keiner schließt sich davon aus, denn jeder muß sein Teil zum allgemeinen Vergnügen beitragen; einer liest schlechter als der andere, aber man übt sich eben und geneckt darf gerade das schüchterne Kind nicht werden, dafür sorgt schon die Erzieherin mit pädagogischem Takt. Theateraufführungen werden inszeniert, aber nicht, um sich ehrgeizig zu produzieren, sondern um des Vergnügens willen, das das Spielen bereitet. Durch derartige gemeinsame Unternehmungen erstickt man oft die Furcht im Keime. Auch sonst gebe man scheuen Kindern recht oft Gelegenheit, zu anderen und vor anderen zu sprechen, man lasse sie Wege gehen, Bestellungen ausrichten, und ziehe sie heran, wenn Besuch anwesend ist, aber all das geschehe ohne Auffälligkeit auf ganz natürliche Weise. Man vermeide es aber, schüchterne Kinder zu zwingen, sich bei besonderen Anlässen zu zeigen und ihre Künste wie Deklamieren, Klavierspielen u. s. w. als etwas

Besonderes vorzuführen; ein selbstverständliches, allmähliches Darangewöhnen, aber keine Extravorführungen sind in solchen Fällen am Platze.

Was mag wohl die Ursache sein, daß man Furchtsamkeit weit häufiger bei Frauen als bei Männern findet? Ich glaube, daß auch hier die Veranlagung erst in zweiter Linie steht, während der Einfluß der Erziehung das Ausschlaggebende ist. Bei kleinen Mädchen nimmt man die auftretende Ängstlichkeit zu wenig ernst, läßt sie sich ruhig entwickeln und faßt sie gewissermaßen als etwas Gegebenes, Mädchenhaftes auf, während bei den Knaben, wo doch das ganze freiere Leben einer Ausbildung der Furchtsamkeit nicht günstig ist, auch die Miterziehung durch die Schulkameraden, in deren Augen Furcht etwas Verächtliches ist, eine wesentliche Rolle spielt.

Je älter die Kinder sind, desto mehr kann man sie bewußt mithelfen lassen, vorhandene Ängstlichkeiten zu bekämpfen; die erregt arbeitende Phantasie muß durch Vernunftgründe beruhigt, die Ursache der Beängstigung muß erforscht werden. Natürlich können wir den Kindern nur dann ein Helfer dabei sein, wenn wir selbst gelernt haben, psychologisch zu denken. Logisches Überlegen, ob Grund zur Furcht besteht, allein genügt zwar nicht, um eingewurzelte Angstgefühle zu verwischen, doch in Verbindung mit den vorher erwähnten Mitteln ist es sicherlich von Wert.

Es ist nicht zu leugnen, daß wir uns oftmals gewissen Gefahren aussetzen müssen; im täglichen Leben sind wir von zahllosen Fährlichkeiten umgeben — es sei nur an das moderne Verkehrswesen erinnert. Wenn wir uns aber nicht zum Sklaven der Angst machen wollen, müssen wir darnach trachten, uns in dieser Beziehung an fatalistisches Denken zu gewöhnen; daß in manchen Fällen die Möglichkeit einer Gefahr vorliegt, ist nicht zu bestreiten, aber wie verhältnismäßig selten tritt dieselbe tatsächlich ein. Warum soll sie gerade uns treffen? Lehren wir doch auch die Kinder, ihre Gedanken auf die Lichtseiten einer Sache zu richten, anstatt sie auf die Nachteile aufmerksam zu machen. Vor allem nochmals: vergessen wir keinen Augenblick die Wirksamkeit des Beispiels.

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

(XIII. und XIV. Brief.)

Von Heinrich Pestalozzi.

Freund! Es hätte mich, wie gesagt, für jetzt zu weit geführt, in das Umständliche der Grundsätze und Maßregeln einzutreten, auf denen die Bildung zu den wesentlichsten Fertigkeiten des Lebens beruht; hingegen will ich meine Briefe doch nicht enden, ohne den Schlußstein meines ganzen Systems, ich meine nämlich, die Frage zu berühren: Wie hängt das Wesen der Gottesverehrung mit den Grundsätzen zusammen, die ich in Rücksicht auf die Entwicklung des Menschengeschlechts im allgemeinen für wahr angenommen habe? —

Ich suche auch hier den Aufschluß meiner Aufgabe in mir selbst und frage mich: Wie entkeimt der Begriff von Gott in meiner Seele? Wie kommt es, daß ich an einen Gott glaube, daß ich mich in seine Arme werfe und mich selig fühle, wenn ich ihn liebe, wenn ich ihm vertraue, wenn ich ihm danke, wenn ich ihm folge? —

Das sehe ich bald, die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich muß Menschen lieben, ich muß Menschen trauen, ich muß Menschen danken, ich muß Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen: „denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie will der seinen Vater im Himmel lieben, den er nicht sieht?“

Ich frage mich also: Wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu

gehorsamen? — Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? — und ich finde: daß sie hauptsächlich von dem Verhältnis ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statthat.

Die Mutter muß, sie kann nicht anders, sie wird von der Kraft seines ganz sinnlichen Instinktes dazu genötigt — das Kind pflegen, nähren, es sicher stellen und es erfreuen. Sie tut es, sie befriedigt seine Bedürfnisse, sie entfernt von ihm, was ihm unangenehm ist, sie kommt seiner Unbehilflichkeit zu Hilfe — das Kind ist versorgt, es ist erfreut, der Keim der Liebe ist in ihm entfaltet.

Jetzt steht ein Gegenstand, den es noch nie sah, vor seinen Augen, es staunt, es fürchtet, es weint; die Mutter drückt es fester an ihre Brust, sie tändelt mit ihm, sie zerstreut es, sein Weinen nimmt ab, aber seine Augen bleiben gleichwohl noch lange naß; der Gegenstand erscheint wieder — die Mutter nimmt es wieder in den schützenden Arm und lacht ihm wieder — jetzt weint es nicht mehr, es erwidert das Lächeln der Mutter mit heiterm, unumwölktem Auge — der Keim des Vertrauens ist in ihm entfaltet.

Die Mutter eilt bei jedem Bedürfnis zu seiner Wiege; sie ist in der Stunde des Hungers da, sie hat es in der Stunde des Durstes getränkt; wenn es ihren Fußtritt hörte, so schwieg es; wenn es sie sieht, so streckt es die Hand aus; sein Auge strahlt an ihrer Brust; es ist gesättigt, Mutter und satt werden, ist ihm ein und ebenderselbe Gedanke — es dankt.

Die Keime der Liebe, des Vertrauens, des Dankes erweitern sich bald. Das Kind kennt den Fußtritt der Mutter, es lächelt ihrem Schatten; wer ihr gleich sieht, den liebt es; ein Geschöpf, das der Mutter gleichsieht, ist ihm ein gutes Geschöpf. Es lächelt der Gestalt seiner Mutter, es lächelt der Menschengestalt; wer der Mutter lieb ist, der ist ihm auch lieb; wer der Mutter in die Arme fällt, dem fällt es auch in die Arme; wen die Mutter küßt, den küßt es auch. Der Keim der Menschenliebe, der Keim der Bruderliebe ist in ihm entfaltet.

Der Gehorsam ist in seinem Ursprunge eine Fertigkeit, deren Triebräder den ersten Neigungen der sinnlichen Natur entgegenstehen. Seine Bildung ruht auf Kunst. Er ist nicht eine einfache Folge des reinen Instinkts, aber er hängt mit ihm innig zusammen. Seine erste Ausbildung ist bestimmt instinktartig. So wie der Liebe Bedürfnis, dem Dank Gewährung, dem Vertrauen Besorgnis vorhergeht, so geht auch dem Gehorsam eine stürmische Begierde vorher. Das Kind schreit, ehe es wartet, es ist ungeduldig, ehe es gehorcht; die Geduld entfaltet sich vor dem Gehorsam, es wird eigentlich nur durch die Geduld gehorsam; die ersten Fertigkeiten dieser Tugend sind bloß leidend, sie entspringen hauptsächlich durch das Gefühl der harten Notwendigkeit. Aber auch dieses entwickelt sich zuerst auf dem Schoße der Mutter — das Kind muß warten, bis sie ihm die Brust öffnet, es muß warten, bis sie es aufnimmt. Viel später entwickelt sich in ihm der tätige Gehorsam, und noch viel später das wirkliche Bewußtsein, daß es ihm gut sei, der Mutter zu gehorchen.

Die Entwicklung des Menschengeschlechts geht von einer starken, gewaltsamen Begierde nach Befriedigung sinnlicher Bedürfnisse aus. Die Mutterbrust stillt den ersten Sturm sinnlicher Begierden und erzeugt Liebe, bald darauf entfaltet sich Furcht; der Mutterarm stillt die Furcht; diese Handlungsweise erzeugt die Vereinigung der Gefühle der Liebe und des Vertrauens, und entfaltet die ersten Keime des Dankes.

Die Natur zeigt sich unbiegsam gegen das stürmende Kind — es schlägt auf Holz und Steine, die Natur bleibt unbiegsam, und das Kind schlägt nicht mehr auf Holz und Steine. Jetzt ist die Mutter unbiegsam gegen die Unordnungen seiner Begierden; es tobt und schreit — sie ist forthin unbiegsam — es schreit nicht mehr, es gewöhnt sich seinen Willen dem ihrigen zu unterwerfen — die ersten Keime der Geduld, die ersten Keime des Gehorsams sind entfaltet.

Gehorsam und Liebe, Dank und Vertrauen vereinigt, entfalten den ersten Keim des Gewissens, den ersten leichten Schatten des Gefühls, daß es nicht recht sei gegen die liebende Mutter zu toben — den ersten leichten Schatten des Gefühls, daß die Mutter nicht allein um seinetwillen in der Welt sei: den ersten

Schatten des Gefühls, daß nicht alles um seinetwillen in der Welt sei; und mit ihm entkeimt noch das zweite Gefühl, daß auch es selbst nicht um seinetwillen allein in der Welt sei — der erste Schatten der Pflicht und des Rechts ist an seinem Entkeimen.

Dieses sind die ersten Grundzüge der sittlichen Selbstentwicklung, welche das Naturverhältnis zwischen dem Säugling und seiner Mutter entfaltet. In ihnen liegt aber auch ganz, und in seinem ganzen Umfange, das Wesen des sinnlichen Keims von derjenigen Gemütsstimmung, welche der menschlichen Anhänglichkeit an den Urheber unserer Natur eigen ist; das heißt, der Keim aller Gefühle der Anhänglichkeit an Gott, durch den Glauben, ist in seinem Wesen der nämliche Keim, welcher die Anhänglichkeit des Unmündigen an seine Mutter erzeugte. Auch ist die Art, wie sich diese Gefühle entfalten, auf beiden Wegen eine und dieselbe.

Auf beiden Wegen hört das unmündige Kind — glaubt und folgt, aber es weiß in diesem Zustand in beiden Rücksichten nicht, was es glaubt und was es tut. Indessen fangen die ersten Gründe seines Glaubens und seines Tuns in diesem Zeitpunkt bald an zu schwinden. Die entkeimende Selbstkraft macht jetzt das Kind die Hand der Mutter verlassen, es fängt an sich selbst zu fühlen, und es entfaltet sich in seiner Brust ein stilles Ahnen: ich bedarf der Mutter nicht mehr. Diese liest den keimenden Gedanken in seinen Augen, sie drückt ihr Geliebtes fester als je an ihr Herz und sagt ihm mit einer Stimme, die es noch nie hörte: Kind! es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst, es ist ein Gott, der dich in seine Arme nimmt, wenn ich dich nicht mehr zu schützen vermag; es ist ein Gott, der dir Glück und Freuden bereitet, wenn ich dir nicht mehr Glück und Freuden zu bereiten vermag — dann wallet im Busen des Kindes ein unaussprechliches Etwas, es wallet im Busen des Kindes ein heiliges Wesen, es wallet im Busen des Kindes eine Glaubensneigung, die es über sich selbst erhebt; es freut sich des Namens seines Gottes, sobald die Mutter ihn spricht. Die Gefühle der Liebe, des Dankes, des Vertrauens, die sich an ihrer Brust entfaltet hatten, erweitern sich, und umfassen von nun an Gott wie

den Vater, Gott wie die Mutter. Die Fertigkeiten des Gehorsams erhalten einen weitern Spielraum; — das Kind, das von nun an an das Auge Gottes glaubt, wie an das Auge der Mutter, tut jetzt um Gottes willen recht, wie es bisher um der Mutter willen recht tat.

Hier bei diesem ersten Versuche der Mutterunschuld und des Mutterherzens, das erste Fühlen der Selbstkraft durch die Neigung des Glaubens an Gott mit den eben entwickelten Gefühlen der Sittlichkeit zu vereinigen, öffnen sich die Fundamentalgesichtspunkte, auf welche Unterricht und Erziehung wesentlich ihr Auge hinwerfen müssen, wenn sie unsere Veredlung mit Sicherheit erzielen wollen.

Gleichwie das erste Entkeimen der Liebe, des Dankes, des Vertrauens und des Gehorsams eine bloße Folge des Zusammentreffens instinktartiger Gefühle zwischen Mutter und Kind war, so ist jetzt das weitere Entfalten dieser entkeimten Gefühle eine hohe menschliche Kunst, aber eine Kunst, deren Faden sich sogleich unter deinen Händen verliert, wenn du die Anfangspunkte, von denen ihr feines Gewebe ausgeht, auch nur einen Augenblick aus den Augen verlierst; die Gefahr dieses Verlierens ist für dein Kind groß, und kommt frühe; es lallt den Mutternamen, es liebt, es dankt, es traut, es folgt. Es lallt den Namen Gottes, es liebt, es dankt, es traut, es folgt. Aber die Beweggründe des Dankes, der Liebe, des Vertrauens schwinden beim ersten Entkeimen — es bedarf der Mutter nicht mehr; die Welt, die dasselbe jetzt umgibt, ruft ihm mit dem ganzen Sinnenreiz ihrer neuen Erscheinung zu: du bist jetzt mein.

Das Kind hört die Stimme der neuen Erscheinung, es muß. Der Instinkt des Unmündigen ist in ihm erloschen, der Instinkt der wachsenden Kräfte nimmt seinen Platz ein, und der Keim der Sittlichkeit, insofern er von Gefühlen, die der Unmündigkeit eigen sind, ausgeht, verödet sich plötzlich und er muß sich veröden, wenn in diesem Augenblicke niemand das erste Schlagen der höhern Gefühle seiner sittlichen Natur, wie den Faden des Lebens an die goldne Spindel der Schöpfung ankettet. Mutter, Mutter! die Welt beginnt jetzt dein Kind von deinem Herzen zu trennen, und wenn in diesem Augenblicke niemand die Ge-

fühle seiner edlern Natur ihm an die neue Erscheinung der Sinnenwelt ankettet, so ist es geschehen, Mutter! Mutter! dein Kind ist deinem Herzen entrissen; die neue Welt wird ihm Mutter, die neue Welt wird ihm Gott. Sinnegenuß wird ihm Gott. Eigengewalt wird ihm Gott.

Mutter! Mutter! Es hat dich, es hat Gott, es hat sich selbst verloren, der Docht der Liebe ist in ihm erloschen; der Keim der Selbstachtung ist in ihm erstorben; es geht dem Verderben eines unbedingten Strebens nach Sinnegenuß entgegen.

Menschheit! Menschheit! Hier beim Übergang der hinschwindenden Unmündigkeitsgefühle zum ersten Fühlen der, von der Mutter unabhängenden, Reizen der Welt; — hier, wo der Boden, dem die edleren Gefühle unserer Natur entkeimen, das erste Mal unter den Füßen des Kindes zu weichen anfängt; hier, wo die Mutter beginnt, ihrem Kinde das nicht mehr zu sein, was sie ihm vorher war; und dann im Gegenteil der Keim des Vertrauens auf die neu belebte Erscheinung der Welt sich in ihm entfaltet, und der Reiz dieser neuen Erscheinung, das Vertrauen auf die Mutter, die ihm nicht mehr ist, was sie ihm vorher war, und mit ihm das Vertrauen auf den ungesehenen und ungekannten Gott, zu ersticken und zu verschlingen beginnt, wie das wilde Gewebe härter sich tief ineinander schlingender Wurzeln des Unkrauts das feinere Wurzelgewebe der edelsten Pflanzen erstickt und verschlingt. Menschheit! Menschheit! hier in dem Zeitpunkt des Voneinanderscheidens der Gefühle des Vertrauens auf Mutter und auf Gott, und derjenigen des Vertrauens auf die neue Erscheinung der Welt und alles, was darinnen ist; hier an diesem Scheidewege solltest du deine ganze Kunst und deine ganze Kraft anwenden, die Gefühle des Dankes, der Liebe, des Vertrauens und des Gehorsams in deinem Kinde rein zu erhalten.

Gott ist in diesen Gefühlen, und die ganze Kraft deines sittlichen Lebens hanget innig mit der Erhaltung derselben zusammen.

Menschheit! deine Kunst sollte alles tun, beim Stillstellen der physischen Ursachen, aus welchen diese Gefühle bei dem unmündigen Kinde entkeimt sind, neue Belebungsmittel derselben

zur Hand zu bringen, und die Reize der neuen Erscheinung der Welt deinem wachsenden Kinde nicht anders als in Verbindung mit diesen Gefühlen vor die Sinne kommen zu lassen.

Es ist hier, wo du es das erste Mal, nicht der Natur anvertrauen, sondern alles tun mußt, die Leitung desselben ihrer Blindheit aus der Hand zu reißen und in die Hand von Maßregeln und Kräften zu legen, die die Erfahrung von Jahrtausenden angegeben hat. Die Welt, die dem Kinde jetzt vor seinen Augen erscheint, ist nicht Gottes erste Schöpfung, es ist eine Welt, die beides für die Unschuld seines Sinnegenusses und für die Gefühle seiner innern Natur gleich verdorben ist, eine Welt voll Krieg für die Mittel der Selbstsucht, voll Widersinnigkeit, voll Gewalt, voll Anmaßung, Lug und Trug.

Nicht Gottes erste Schöpfung, sondern diese Welt lockt dein Kind zum Wellentanz des wirbelnden Schlundes, in dessen Abgründen Lieblosigkeit und sittlicher Tod hausen. — Nicht Gottes Schöpfung, sondern der Zwang und die Kunst ihres eigenen Verderbens ist das, was diese Welt deinem Kinde vor Augen stellt. —

Armes Kind! dein Wohnzimmer ist deine Welt, aber dein Vater ist an seine Werkstatt gebunden, deine Mutter hat heute Verdruß, morgen Besuch, übermorgen ihre Launen; du hast Langeweile; du frägst, deine Magd antwortet dir nicht; du willst auf die Straße, du darfst nicht; jetzt reißt du dich mit deiner Schwester um Spielzeug — Armes Kind! welch ein elendes, herzloses und herzverderbendes Ding ist deine Welt; aber ist sie dir etwa mehr, wenn du im goldgezierten Wagen unter Schattenbäumen umherfährst; deine Führerin betrügt deine Mutter, du leidest weniger, aber du wirst schlechter als die Leidenden alle. Was hast du gewonnen? Deine Welt ist dir noch mehr zur Last als den Leidenden allen.

Diese Welt ist in das Verderben ihrer unnatürlichen Kunst und ihres unnatürlichen Zwanges so eingewiegt, daß sie für die Mittel, Reinheit des Herzens in der Brust des Menschen zu erhalten, keinen Sinn mehr hat, und im Gegenteil die Unschuld unsers Geschlechts in dem mißlichsten Augenblick, wie das herzloseste Nachweib ihr Stiefkind, einer Sorglosigkeit preisgibt, die, in hundert Fällen gegen einen, über das Scheitern der letzten

Zwecke der menschlichen Veredlung entscheidet und entscheiden muß, weil die neue Erscheinung der Welt dem Kinde in diesem Zeitpunkt ganz ohne ein Gegengewicht für das Einseitige und das Einseitigreizende ihrer sinnlichen Eindrücke vor die Augen gestellt wird, und also ihre Vorstellung, beides durch ihre Einseitigkeit und durch ihre Lebhaftigkeit, bei demselben ein entscheidendes Übergewicht über den Eindruck der Erfahrungen und Gefühle, welche der geistigen und sittlichen Ausbildung unsers Geschlechts zugrunde liegen, erhaltet; wodurch denn auch die Bahn seiner Selbstsucht und seiner Entwürdigung von nun an einen unermeßlichen und unermeßlich belebten Spielraum erhält; hingegen die Gemütsstimmung, auf deren sinnlicher Anbahnung die vorzüglichsten Kräfte seiner Sinnlichkeit und seiner Erleuchtung beruhen, sich ebenso verlieren, die an sich enge Pforte seiner Sittlichkeit gleichsam verrammelt werden, und die ganze Sinnlichkeit seiner Natur eine Richtung nehmen muß, die die Bahn der Vernunft von derjenigen der Liebe; die Ausbildung des Geistes von der Glaubensneigung an Gott trennt, eine mehr oder weniger seine Selbstsucht zum einzigen Triebrad seiner Kraftanwendung macht, und dadurch über die Folgen seiner Ausbildung zu seinem eigenen Verderben entscheidet.

Es ist unbegreiflich, daß die Menschheit diese allgemeine Quelle ihres Verderbens nicht kennt; unbegreiflich, daß es nicht die allgemeine Angelegenheit ihrer Kunst ist, dieselbe zu stopfen und die Erziehung unsers Geschlechts Grundsätzen zu unterwerfen, die das Werk Gottes, das die Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens schon im Unmündigen entfalten, nicht zerstören, sondern dahin wirken mußten, die von Gott selbst in unsere Natur gelegten Vereinigungsmittel unserer geistigen und sittlichen Veredlung in diesem beide gefährdenden Zeitpunkt vorzüglich zu pflegen, und Unterricht und Erziehung allgemein, einerseits mit den Gesetzen des physischen Mechanismus, nach welchen sich unser Geist von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, anderseits mit den Gefühlen meiner innern Natur, durch deren allmähliche Entfaltung mein Geist sich zu Anerkennung und Verehrung des sittlichen Gesetzes emporhebt, in Übereinstimmung zu bringen. Es ist unbegreiflich, daß die

Menschheit sich nicht dahin erhebt, eine lückenlose Stufenfolge aller Entwicklungsmittel meines Geistes und meiner Gefühle zu eröffnen, deren wesentlicher Zweck dieser sein müßte, die Vorteile des Unterrichts und seines Mechanismus auf die Erhaltung der sittlichen Vollkommenheit zu bauen, die Selbstsucht der Vernunft, durch die Erhaltung der Reinheit des Herzens, vor den Verirrungen ihres einseitigen Verderbens zu bewahren, und überall die sinnlichen Eindrücke meiner Überzeugung, meiner Begierlichkeit, meinem Wohlwollen, und mein Wohlwollen meinem berichtigten Willen unterzuordnen.

Die Ursachen, die diese Unterordnung erheischen, liegen tief in meiner Natur. So wie meine sinnlichen Kräfte sich ausbilden, so muß ihr Übergewicht, vermöge der wesentlichen Bedürfnisse meiner Veredlung, wieder verschwinden, das heißt, ihre Unterordnung unter ein höheres Gesetz muß eintreten. Aber ebenso muß auch jede Stufe meiner Entwicklung vollendet sein, ehe der Fall ihrer Unterordnung unter höhere Zwecke eintreten kann, und diese Unterordnung des Vollendeten unter das zu Vollendende fordert ebenso vor allem reine Festhaltung der Anfangspunkte aller Erkenntnisse und die bestimmteste Lückenlosigkeit im allmählichen Fortschritt von diesen Anfangspunkten zum letzten zu vollendenden Zweck. Das erste Gesetz dieser Lückenlosigkeit aber ist dieses: der erste Unterricht des Kindes sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft — er sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter.

Das zweite Gesetz, das ihm folgt, ist dieses: der menschliche Unterricht gehe nur langsam von der Übung der Sinne zur Übung des Urteils, er bleibe lange die Sache des Herzens, ehe er die Sache der Vernunft, er bleibe lange die Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt.

Was soll ich mehr sagen? — Mit diesen Worten führen mich die ewigen Gesetze der Natur selbst wieder an deine Hand, Mutter! Mutter! — Ich kann meine Unschuld, meine Liebe, meinen Gehorsam, ich kann die Vorzüge meiner edlern Natur beim neuen Eindrucke der Welt alle, alle nur an deiner Seite erhalten. Mutter! Mutter! hast du noch eine Hand, hast du noch ein Herz für mich,

so laß mich nicht von dir weichen, und hat dich niemand die Welt kennen gelehrt, wie ich sie kennen lernen muß, so komm, wir wollen sie miteinander kennen lernen, wie du sie hättest kennen sollen und wie ich sie kennen lernen muß. Mutter! Mutter! wir wollen in dem Augenblick, in dem ich Gefahr laufe durch die neue Erscheinung der Welt von dir, von Gott und von mir selbst abgezogen zu werden, nicht voneinander scheiden. — Mutter! Mutter! heilige du mir den Übergang von deinem Herzen zu dieser Welt durch die Erhaltung deines Herzens! —

Lieber Freund! ich muß schweigen, mein Herz ist gerührt und ich sehe Tränen in deinen Augen. Lebe wohl!

* * *

Freund! Ich gehe nun weiter und frage mich: was habe ich getan, um den Übeln, die mich durch mein Leben rührten, auch in religiöser Hinsicht entgegenzuwirken? — Freund! Wenn mein Versuch, die Menschenbildung der Hand der blinden Natur, den Ansprüchen ihres sinnlichen Verderbens und der Routinengewalt aller ihrer Abrichtungselendigkeiten zu entreißen und sie in die Hand der veredelten Kräfte unsrer Natur und ihres geheiligten Mittelpunkts, in die Hand des Glaubens und der Liebe zu legen, auch nur einige, den Zweck meiner Bestrebungen vorbereitende Folgen haben, wenn es mir nur von ferne gelingen sollte, die Kunst der Erziehung, mehr als gegenwärtig geschieht, von dem Heiligtum der Wohnstube ausgehen zu machen und die Religiosität unsers Geschlechts von dieser zarten Seite unsrer Menschlichkeit wieder mehr zu beleben, wenn es mir nur von ferne gelingen sollte, die abgestorbenen Fundamente der Geistes- und Herzensbildung und einer, mit den veredelten Kräften und des Geistes und des Herzens übereinstimmenden, Kunstbildung dem Herzen meiner Zeitgenossen wieder näher zu bringen, so würde ich mein Leben segnen und die größten Hoffnungen meiner Bestrebungen erfüllt sehen.

Ich berühre diesen Gesichtspunkt noch einen Augenblick. Der Keim, aus dem die Gefühle, die das Wesen der Gottesverehrung und Sittlichkeit sind, entspringen, ist ebenderselbe, aus welchem sich das Wesen meiner Lehrart emporhebt. Es geht

ganz von dem Naturverhältnis aus, das zwischen dem Unmündigen und seiner Mutter statthat, und ruht wesentlich auf der Kunst, von der Wiege an, den Unterricht an dieses Naturverhältnis zu ketten und ihn durch fortdauernde Kunst auf eine Gemütsstimmung zu bauen, die mit derjenigen, auf welcher unsre Anhänglichkeit an den Urheber unsers Wesens ruht, die gleiche ist. Sie tut alles, um zu verhüten, daß beim ersten Schwinden des physischen Zusammenhanges zwischen Mutter und Kind der Keim der edlern Gefühle, die aus diesem Zusammenhange entsprossen sind, sich nicht veröde und bringt, beim ersten Stillestellen ihrer physischen Ursachen, neue Belebungsmittel derselben zur Hand; sie wendet in dem wichtigen Zeitpunkt des ersten Voneinanderscheidens, der Gefühle des Vertrauens auf die Mutter und Gott, und desjenigen auf die Erscheinungen der Welt, alle Kraft und alle Kunst an, die Reize der neuen Erscheinung der Welt dem Kinde nicht anders als in Verbindung mit den edlern Gefühlen seiner Natur vor die Augen zu bringen; sie wendet alle Kraft und alle Kunst an, ihm diese Erscheinung als Gottes erste Schöpfung und nicht bloß als eine Welt voll Lug und Trug vor die Augen kommen zu lassen; beschränkt das Einseitige und Einseitigreizende der neuen Erscheinung durch Belebung der Anhänglichkeit an Gott und an die Mutter; sie beschränkt den unermeßlichen Spielraum der Selbstsucht, zu welchem die Erscheinung alles Verderbens der Welt meine sinnliche Natur hinreißt, und läßt die Bahn meiner Vernunft sich nicht unbedingt von der Bahn meines Herzens, und die Ausbildung meines Geistes sich nicht unbedingt von meiner Glaubensneigung an Gott trennen.

Das Wesen meiner Methode ist, beim Schwinden der physischen Ursachen des Zusammenhanges zwischen Mutter und Kind dem letztern seine Mutter nicht nur wiederzugeben, sondern derselben dann noch eine Reihenfolge von Kunstmitteln an die Hand zu stellen, durch welche sie diesem Zusammenhang ihres Herzens mit ihrem Kinde so lange Dauer geben kann, bis die sinnlichen Erleichterungsmittel der Tugend mit dem sinnlichen Erleichterungsmittel der Einsicht vereinigt, die Selbständigkeit des Kindes in allem, was Recht und Pflicht ist, durch Übung zur Reifung zu bringen vermögen.

Sie hat es jeder Mutter, die ihr Herz an ihr Kind hängt, leicht gemacht, dasselbe nicht nur in dem mißlichsten Zeitpunkt vor der Gefahr von Gott und der Liebe abgezogen, und in seinem Innersten der schrecklichsten Verödung seiner selbst und einer unausweichlichen Verwilderung preisgegeben zu werden, zu bewahren; sondern noch dasselbe an der Hand ihrer Liebe und mit rein erhaltenen edlern Gefühlen in Gottes bessere Schöpfung hineinzuführen, ehe sein Herz durch allen Lug und Trug dieser Welt für die Eindrücke der Unschuld, der Wahrheit und Liebe gänzlich verdorben ist.

Der elende Kreis seines Besitzstandes und seiner Grenzen ist dem Weibe, das sich meine Methode eigen macht, nicht mehr der Erkenntniskreis, in den ihr Kind hineingebannt ist; das Buch der Mütter öffnet ihr für ihr Kind die Welt, die Gottes Welt ist; es öffnet ihr den Mund der reinsten Liebe, für alles, was das Kind durch sie sieht; sie hat es an ihrem Busen den Namen Gottes lallen gelehrt, jetzt zeigt sie ihm den Alliebenden in der aufgehenden Sonne, im wallenden Bach, in den Fasern des Baumes, im Glanz der Blume, in den Tropfen des Taues, sie zeigt ihm den Allgegenwärtigen in seinem Selbst, im Licht seiner Augen, in der Biegsamkeit seiner Gelenke, in den Tönen seines Mundes, in allem, allem zeigt sie ihm Gott, und wo es Gott sieht, da hebt sich sein Herz, wo es in der Welt Gott sieht, da liebt es die Welt, die Freude über Gottes Welt verweht sich in ihm mit der Freude über Gott; es umfaßt Gott, die Welt und die Mutter mit einem und ebendemselben Gefühl; das zerrissene Band ist wieder geknüpft; es liebt jetzt die Mutter mehr als es sie liebte, da es noch an ihrer Brust lag. Es steht jetzt eine Stufe höher: Durch ebendiese Welt, durch welche es verwildert worden wäre, wenn es sie nicht an der Hand der Mutter erkannt hätte, wird es jetzt höher gehoben; der Mund, der vom Tag seiner Geburt an ihm so oft lächelte, die Stimme, die vom Tage seiner Geburt an ihm so oft Freude verkündete, diese Stimme lehrt das Kind jetzt reden; die Hand, die dasselbe so oft an das liebende Herz drückte, zeigt ihm jetzt Bilder, deren Namen es schon oft hörte: ein neues Gefühl entkeimt in seiner Brust; es ist sich dessen was es sieht, wörtlich bewußt; der erste Schritt der Stufen-

folge der Vereinigung seiner geistigen und seiner sittlichen Ausbildung ist jetzt eröffnet, er ist an der Hand der Mutter eröffnet, das Kind lernt, es kennt, es nennt, es will noch mehr kennen, es will noch mehr nennen, es treibt die Mutter mit ihm zu lernen, sie lernt mit ihm, und beide steigen mit jedem Tag an Erkenntnis, an Kraft und an Liebe; jetzt versucht sie mit ihm die Anfangsgründe der Kunst, die geraden und gebogenen Linien; das Kind übertrifft sie bald — die Freude von beiden ist gleich, neue Kräfte entwickeln sich in seinem Geist, es zeichnet, es mißt, es rechnet; die Mutter zeigte ihm Gott in dem Anblick der Welt; jetzt zeigt sie ihm Gott in seinem Zeichnen, in seinem Messen, in seinem Rechnen; sie zeigt ihm Gott in jeder seiner Kräfte, es sieht jetzt Gott in der Vollendung seiner selbst, das Gesetz der Vollendung ist das Gesetz seiner Führung, es erkennt dasselbe in dem ersten vollendeten Zug, in einer geraden und gebogenen Linie — ja, Freund! beim ersten zur Vollkommenheit gebrachten Zug einer Linie, bei der ersten zur Vollkommenheit gebrachten Aussprache eines Worts, entfaltet sich in seiner Brust die erste Regung des hohen Gesetzes: Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist. Und da meine Methode wesentlich auf stetem Streben nach der Vollendung des einzelnen ruht, so wirkt sie kraftvoll und umfassend dahin, den Geist dieses Gesetzes, von der Wiege an, tief in die Brust des Kindes zu prägen.

An dieses erste Gesetz deiner innern Veredlung kettet sich dann ein zweites, mit dem das erste innig verwoben ist, nämlich: daß der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende. Meine Methode scheint ganz geeignet, die Vereinigung dieser zwei hohen Gesetze den Kindern zur andern Natur zu machen; fast ehe sie noch wissen, was links, was rechts ist. Das Kind meiner Methode kann kaum reden, so ist es schon Lehrer seiner Geschwister, schon Gehilfe seiner Mutter.

Freund! Es ist nicht möglich, das Band der Gefühle, auf denen die wahre Verehrung Gottes beruht, enger zu knüpfen, als es durch das Wesen meiner Methode geknüpft ist. Durch sie habe ich dem Kinde seine Mutter erhalten und dem Einfluß

ihres Herzens Dauer verschafft: durch sie habe ich die Gottesverehrung mit der Menschennatur vereinigt und ihre Erhaltung durch die Belebung eben derjenigen Gefühle gesichert, aus denen die Glaubensneigung in unserm Herzen entkeimt. Mutter und Schöpfer, Mutter und Erhalter werden durch sie dem Kinde ein und ebendasselbe Gefühl; durch sie bleibt das Kind länger das Kind seiner Mutter; es bleibt durch sie länger das Kind seines Gottes; die Stufenfolge der vereinigten Entwicklung seines Geistes und seines Herzens ruht länger auf den reinen Anfangspunkten, aus denen ihre ersten Keime entsprossen; die Bahn seiner Menschenliebe und seiner Weisheit ist traulich und hehr eröffnet; ich bin durch sie der Vater des Armen, die Stütze des Elendes; wie meine Mutter ihre Gesunden verläßt, sich zu ihrem Kranken einschließt und ihr Elendes doppelt besorgt, wie sie muß, weil sie Mutter ist; weil sie dem Kinde an Gottes Statt ist; also muß ich, wenn mir die Mutter an Gottes Statt ist und Gott an der Mutter Statt mein Herz füllt, so muß ich; ein Gefühl, wie das Muttergefühl nötigt mich; der Mensch ist mein Bruder, meine Liebe umfaßt sein ganzes Geschlecht: aber ich schließe mich zum Elenden ein, ich bin doppelt sein Vater; göttlich zu handeln wird meine Natur; ich bin ein Kind Gottes; ich glaubte an meine Mutter, ihr Herz zeigte mir Gott; Gott ist der Gott meiner Mutter, er ist der Gott meines Herzens, er ist der Gott ihres Herzens; ich kenne keinen anderen Gott, der Gott meines Hirns ist ein Hirngespinst; ich kenne keinen Gott, als den Gott meines Herzens und fühle mich nur im Glauben an den Gott meines Herzens ein Mensch; der Gott meines Hirns ist ein Götze, ich verderbe mich in seiner Anbetung; der Gott meines Herzens ist mein Gott, ich veredle mich in seiner Liebe. Mutter! Mutter! du zeigtest mir Gott in deinen Befehlen, und ich fand ihn in meinem Gehorsam. Mutter! Mutter! wenn ich Gottes vergesse, so vergesse ich deiner, und wenn ich Gott liebe, so bin ich deinem Unmündigen an deiner Statt; ich schließe mich zu deinem Elenden ein, und dein Weinendes ruht auf meinen Armen, wie auf Mutterarmen.

Mutter! Mutter! wenn ich dich liebe, so liebe ich Gott, und meine Pflicht ist mein höchstes Gut. Mutter! wenn ich deiner

vergesse, so vergesse ich Gott, und der Elende ruht nicht mehr auf meinen Armen, und ich bin dem Leidenden nicht mehr an Gottes Statt; wenn ich deiner vergesse, so vergesse ich Gottes, lebe dann wie der Löwe für mich und brauche, im Vertrauen auf mich, meine Kräfte für mich gegen mein eigen Geschlecht, dann ist kein Vatersinn mehr in meiner Seele, dann heiliget meinen Gehorsam kein göttlicher Sinn, und mein scheinender Pflichtsinn ist trügender Schein.

Mutter! Mutter! wenn ich dich liebe, so liebe ich Gott, Mutter und Gehorchen, Gott und Pflicht ist mir dann ein und ebendasselbe — Gottes Wille und das Edelste, Beste, das ich zu erschaffen vermag, ist mir dann ein und ebendasselbe. Ich lebe dann nicht mehr mir selbst; ich verliere mich dann im Kreise meiner Brüder, der Kinder meines Gottes — ich lebe nicht mehr mir selbst, ich lebe dem, der mich in Mutterarme genommen, und mich mit Vaterhand über den Staub meiner irdischen Hülle zu seiner Liebe erhoben. Und je mehr ich ihn liebe, den Ewigen, je mehr ich seine Gebote verehre, je mehr ich an ihm hange, je mehr ich mich selbst verliere und sein bin; je mehr wird auch meine Natur ein göttliches Wesen, je mehr fühle ich mich selbst übereinstimmend mit meinem Wesen und mit meinem ganzen Geschlechte. Je mehr ich ihn liebe, je mehr ich ihm folge, desto mehr höre ich von allen Seiten die Stimme des Ewigen: Fürchte dich nicht, ich bin dein Gott, ich will dich nicht verlassen, und folge meinen Geboten, mein Wille ist dein Heil. Und je mehr ich ihm folge, je mehr ich ihn liebe, je mehr ich ihm danke, je mehr ich ihm traue dem Ewigen, desto mehr erkenne ich ihn — der ist und der war und der sein wird immerdar, die, meiner nicht bedürfende Ursache meines Daseins.

Ich habe den Ewigen in mir selbst erkannt; ich habe die Wege des Herrn gesehen, ich habe die Gesetze seiner Allmacht im Staube gelesen, ich habe die Gesetze seiner Liebe in meinem Herzen erforscht — ich weiß, an wen ich glaube. Mein Vertrauen auf Gott wird durch die Erkenntnis meiner selbst und durch die daraus entkeimende Einsicht in die Gesetze der sittlichen Welt, unbeschränkt. Der Begriff des Unbeschränkten verwebt sich in meiner Natur mit dem Begriffe des Ewigen, ich

hoffe ein ewiges Leben. Und je mehr ich ihn liebe, den Ewigen, desto mehr hoffe ich ein ewiges Leben; und je mehr ich ihm vertraue, je mehr ich ihm danke, je mehr ich ihm folge; desto mehr wird mir der Glaube an seine ewige Güte zur Wahrheit; desto mehr wird mir der Glaube an seine ewige Güte zur Überzeugung meiner Unsterblichkeit.

Ich schweige wieder, Freund! — Was sind Worte, wenn sie eine Gewißheit ausdrücken sollen, die aus dem Herzen quillt? Was sind Worte über einen Gegenstand, über den sich ein Mann, der Kopfs und Herzens halber gleich meine Verehrung verdient — also ausdrückt: „Es gibt keine Erkenntnis Gottes aus bloßem Wissen, der wahre Gott lebt nur dem Glauben, dem kindlichen Glauben."

„Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das schauet in Einfalt ein kindlich Gemüt."

„Also nur das Herz kennet Gott, das Herz, das der Sorge für eigenes eingeschränktes Dasein entstiegen, Menschheit umfasset, sei es ihr Ganzes oder nur Teil."

„Dieses reine menschliche Herz fordert und schafft für seine Liebe, seinen Gehorsam, sein Vertrauen, seine Anbetung ein personifiziertes höchstes Urbild, einen höchsten heiligen Willen, der da sei die Seele der ganzen Geistergemeine."

„Frage den Guten — warum ist Pflicht dir das Höchste — warum glaubst du an Gott? — Gibt er dir Beweise, so spricht nur die Schule aus ihm. Eine geübtere Vernunft schlägt ihm alle diese Beweise nieder — er zittert einen Augenblick, aber sein Herz kann doch das Göttliche nicht verleugnen, er kehrt sehnend und liebend, wie an seiner Mutter Busen, zu ihm zurück."

„Woher also die Überzeugung des Guten von Gott? — Nicht vom Verstand, sondern von jenem unerklärlichen, in keine Worte, ja in keinen Begriff zu fassenden Trieb, sein Dasein in dem höhern, unvergänglichen Sein des Ganzen zu verklären und zu verewigen. — Nicht mir, sondern den Brüdern! — Nicht der eigenen Ichheit, sondern dem Geschlechte! — dies ist der unbedingte Ausspruch der göttlichen Stimme im Innern; in deren Vernehmen und Befolgen liegt der einzige Adel der menschlichen Natur."

Religiosität.

Otto Baumgarten. Über Kindererziehung. Erlebtes und Erdachtes. Tübingen. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Was ist die Religiosität, die uns als letztes Idealziel der Erziehung vorschwebt?

Wir knüpfen da vielleicht am besten an an die Goethe'sche Definition, wie wir sie in der Pädagogischen Provinz von Wilhelm Meisters Wanderjahren begegnen: wir können sie beschreiben als Ehrfurcht vor dem über uns, vor dem heiligen Willen und Gesetz, vor den Eltern und Helden, also Pietät; Ehrfurcht vor dem unter uns, vor Leiden, Armut, Not, Kleinen im Geist, also Demut; Ehrfurcht vor dem in uns, Gefühl unserer heiligen Würde, Stolz. Damit haben wir den engen Religionsbegriff aufgegeben und die weite, allgemein-menschliche Erscheinung der Religion umschrieben.

Es verträgt sich damit sehr wohl die mehr theologische Fassung des Begriffs: Welt- und Selbst- und Menschenbeurteilung unter der Idee Gottes, in der Perspektive auf ein ewiges Ziel.

Man wird bemerken, daß nach beiden Definitionen die Religion zugleich Willens- und Gefühlssache ist, ja mehr Willens- als Gefühlssache.

Gewiß ist sie auch Geschmack für das Unendliche, Stimmung für das ewige Geheimnis. Das fromme Gemüt gleicht der Aeolsharfe, in der durch alle Winde der Zeit Ewigkeitstöne geweckt werden. Und je leichter und tiefer es den Luftbewegungen antwortet, sie in stimmungsvolle Töne umsetzend, desto religiöser das Gemüt. Das kann sich niemand geben; es ist in jeden verschieden hineingelegt.

Aber stark kann diese Religiosität erst werden, wenn ihre Passivität, ihre Gelassenheit und Gestimmtheit übergeht in

Aktivität, in Sicherheit, in Entschlossenheit, mit dem Leben fertig zu werden von innen heraus, sein besseres, ewiges Teil zu behaupten gegen die ganze Welt, gegen den erdrückenden Mechanismus der äußeren Natur, gegen den erniedrigenden Egoismus der eigenen Natur, gegen die befremdende Ungerechtigkeit der Masse. Religiosität ist sowohl am trefflichsten bezeichnet als Hungern und Dürsten nach der Gerechtigkeit, nach der Wirklichkeit des Ideals. Auch die Stärke dieses Begehrens ist abhängig von Gabe und Anlage.

Diese in Gefühlen und Stimmungen, wie in Begehren und Strebungen sich auslebende Frömmigkeit bedarf nun aber des Rückhalts an Erkenntnissen; objektive Gewißheiten geben ihr erst das feste Rückgrat. Sie *ist* gewiß im letzten Grund kein Wissen und Annehmen von gegebenen Tatsachen, besteht auch nicht aus Vorstellungen; aber sie erhält sich und erneuert sich an religiösen Erkenntnissen, an bewußten Vorstellungen religiöser Gegenstände. Man kann daher sehr gut behaupten, daß die Stärke der Religiosität abhängt von der Intensität, mit der eine überirdische Wirklichkeit, Gott und göttliches Leben, hereinragt in das innere Leben eines Menschen. Je nachdem Offenbarungen aus Gott unser Denken und Fühlen mehr oder weniger stark überwältigen und unser Begehren auslösen, sind wir mehr oder weniger religiös.

Es ergibt sich aus diesen Behauptungen von selbst, daß Religion im eigentlichen Sinne nicht lehrbar ist, da die Gegenstände des religiösen Unterrichts nur da eigene Religion auslösen, wo Gefühle und Begehrungen ihnen entgegenkommen. Aber wie schlummernde musikalische Begabung geweckt werden kann durch Vorspielen, Vorempfinden und Vorzeigen musikalischer Regungen, und genährt durch Mitteilung musikalischer Darstellungen, die andere aus ihrem Empfinden und Begehren entwickelt haben, so kann auch schlummernde religiöse Anlage geweckt werden durch Vorempfinden und Vorleben religiöser Erregungen und genährt durch Mitteilung religiöser Erkenntnisse, die andere aus ihren religiösen Erlebnissen abgeleitet haben. Es ist in der Tat mit der Religion nicht anders als mit der Musik. Die ist auch nur da lehrbar, wo musikalische Empfänglichkeit und Begehr-

lichkeit den Offenbarungen des musikalischen Genius entgegenkommen. Unter Voraussetzung einer gewissen Begabung wirkt die Darstellung religiösen Wesens ansteckend, die Mitteilung religiöser Anschauungen überzeugend.

Gewiß, alle religiösen Vorstellungen sind unvollkommen, sind nicht vollentsprechende Ausdrücke der Offenbarungen, die wir in Gemüt und Willen empfangen, nur andeutende Symbole, Sinnbilder, ja Kleider, die wir dem unnennbaren und unfaßbaren Wesen der Gottheit, die wir ahnen, und deren Nähe wir begehren, umlegen, um überhaupt in menschlichen Verkehr zu treten, uns gegenseitig darüber verständigen zu können. Auch wenn wir Gott unsern Vater nennen, ist das am Ende nur ein unzulängliches Bild, das wir nicht pressen dürfen. Und wie alle Kleider veralten, so veralten auch diese Symbole des Ewigen. Aber wir können nicht ohne sie leben; denn wir können die religiösen Empfindungen und Begehrungen nicht nackt und flüssig fassen, andern übermitteln und selbst festhalten. Diese Einkleidungen sind ein Segen für uns; sobald die Symbole, die Bilder, die Vorstellungen wieder auftauchen, legt die empfängliche Seele wieder all die alten Herztöne und Ahnungen und Sehnungen hinein, deren Niederschlag jene Symbole sind und fügt dazu die neuen Berührungen mit der ewigen, geheimnisvollen Gotteswelt. Die religiösen Symbole und Vorstellungen sind so Erinnerungen, die sich immer mehr verstärken, je öfter wir uns durch sie die über und außer uns stehende Welt erinnern, d. h. innerlich machen.

Es ist mit den letzten Ausführungen der Versuch gemacht, das Wesen der Religiosität so zu bestimmen, daß es der argen sentimentalen Verschwommenheit entzogen und die Bedeutung der Erkenntnis und Vorstellung für das religiöse Leben erkannt wird. Wenn wir geneigt sind, bei der Religion zu urteilen: „Gefühl ist alles; Name ist Schall und Rauch“, so soll vielmehr betont werden, daß am Ende alles Gefühl und Begehren verpufft, wenn es nicht festgehalten wird durch die Gewißheit seines Gegenstandes, durch die Klarheit und Bestimmtheit, mit der man ihn benennt.

Und nun gar für das, was man „die Religion im gemeinen Leben“ genannt hat, für die Übertragung der Welt- und Selbst-

beurteilung ins Leben des Willens und der Tat, ist von entscheidender Bedeutung, daß den Gegenständen der Ehrfurcht, nach denen man sein Leben einrichtet, eine große Klarheit und Gewißheit beiwohne, so daß man vor ihnen wandelt, wie unter den Augen einer bestimmten beobachtenden Persönlichkeit und sich scheut vor ihrer Mißbilligung. Die Religiosität, die sich nur in Stimmungen des Gemüts und Wallungen des Begehrens, der Sehnsucht, des Heimwehs ergeht, ist am Ende schwächlich; stark und heilig und wirksam ist nur die Religiosität, die den Willen ergreift und zwingt zur Folgsamkeit im handelnden und duldenden Leben.

Wie erziehen wir die Kinder zu solcher Religiosität!

Vor allem müssen wir uns tief durchdringen lassen von der Erkenntnis: „Der Mensch kann sich nichts nehmen, es werde ihm denn gegeben von oben“; auch andere können ihm nichts geben, es werde denn sein Herz und Begehren geöffnet für solche Gabe. Es liegt wirklich eine tiefe Erfahrung in dem Bekenntnis, daß wir nicht aus eigener Vernunft noch Kraft zu Gott kommen können, sondern der heilige Geist uns beruft; und in dem anderen Bekenntnis, daß kein Mensch uns Gott oder Christus offenbaren kann, wir sie nur finden, wenn Gott selbst sie in uns offenbart. Zwingen läßt sich auf diesem Gebiet weniger, als auf irgend einem andern, auch keine wirkliche Erkenntnis aufzwingen. Nur hervorreizen kann man schlummernde Religiosität durch Berührung mit religiösem Leben, mit einer höheren Wirklichkeit. Bloße Vorstellungen, die wir unterrichtend beibringen, b i l d e n die Religiosität noch lange nicht. Das sind, wenn sie nicht von innen herauswachsen, sondern künstlich darüber gebreitet werden, wo sie nicht innere Bewegungen, die ohne sie da sind, ausdrücken und auslösen, nur Lumpen, nicht Kleider. Da die Religion nun nicht wesentlich Denken noch Vorstellen, sondern Berührung des Gemüts mit einer höheren verborgenen Welt ist, so ist der Unterricht in religiösen Vorstellungen — und unterrichten lassen sich nur Vorstellungen, — stets nur dann wertvoll und wirksam, wenn zuvor Berührungen mit religiösen Realitäten stattgefunden haben und der Unterricht eben an solche erinnern kann. Das erklärt die Erfolglosigkeit des weitaus meisten Religionsunterrichts. Über-

haupt aber sollte man nicht zu viel von ihm erwarten; seine Wirkung ist naturgemäß abhängig von etwas, das von der Schule unabhängig, ohne sie schon vorhanden ist. Ach, dies ewige Reden über Dinge, die man nicht hat noch fühlt! Welch nutzloses, leeres Unterfangen!

Aus alledem folgt, daß wichtiger als Schulunterricht das religiöse Leben des Hauses, daß eine Hauptsache der Mutterunterricht ist.

Wir sind nun einmal sinnliche Geschöpfe. So bedarf auch unsere Religion, darin Leib und Seele sich freuen sollen im lebendigen Gott, der sinnlichen Gewöhnung an Andacht. Es ist von fast nicht nachzuholendem Einfluß, wenn die Andacht der Mutter durch Suggestion in die Kinder übergeht, wenn ihre Haltung der Devotion vor Gott, ihr Händefalten, ihr Ausdruck der Feierlichkeit, ihr Blick in weite verborgene Fernen sich ansteckend überträgt auf die nachahmenden Kleinen. Seien wir nicht zu geistlich und erhaben! Es ist etwas Wahres an Herders Wort: Andacht ist Mechanismus der Fibern aus erster Kindheit. Seien wir dankbar, daß unsere Sinnlichkeit so unserer Seele den Halt bietet an festen Gewöhnungen, an Geleisen, in die sie ohne Besinnen zurückgleitet, sobald sie ihnen nahe kommt!

Feierliche Stimmung, Leben in der Welt des Mysteriums, Hinaussehnen aus dieses Tales Gründen auf die Berge der Ewigkeit, da die Freiheit wohnt, wenn das die tiefste Richtung der Seele der Mutter ist, während sie das Kind trägt, ich glaube es bestimmt, das geht irgendwie über in den stillen Seelengrund des Kindes. Und wenn es dann zum Leben erwacht, und sich umweht findet von der Luft der Ewigkeit, wenn es dann zum Verstand kommt und sich getragen findet von jener dreifachen Ehrfurcht, die stimmungs- und ahnungsvoll sich in stillen Stunden ausspricht — ich glaube nicht, daß solches Erlebnis auf die Kinder wirkungslos ist, wenigstens auf den Durchschnitt.

Es ist auch ebenso wahr als schön, was Pestalozzi vom Einfluß der Pietät auf die Religiosität sagt: sie haben einerlei Wurzel. Denn die starke trauende Liebe, die das Kind der Mutter folgend, dem leiblichen Vater widmet, ihm, dem es einfach alles zutraut, alles Gute und alles Vermögen, und das mächtige, blinde Ver-

trauen, das es der Mutter, der Quelle und ersten Nährerin seines Lebens entgegenbringt, diese fromme Liebe oder Pietät schließt in sich Glauben, Ahnen, und Vertrauen gegen Gott, gegen ein ewiges, schlechthin übermächtiges Wesen. Nichts ist dem Kind natürlicher, als im Gefolge, in der Nachahmung der Mutter die tiefen Gefühle, Ahnungen und Sehnungen der Pietät zu übertragen auf den himmlischen Vater, auf den ewigen Schöpfer: durch das Gebet der Mutter betet es sich hinein in die Nähe und Gemeinschaft des lebendigen Gottes.

Die Luft des Mysteriums umweht das kleine Kind. Es ist liebenden, beglückten Eltern selbst ein heiliges Geheimnis, und wiederum ahnt es in der heiligen Einheit, der es sein Dasein verdankt, das Geheimnis einer Liebe, die all unser Denken übersteigt. Ich weiß wohl, wie stark diese Auffassung der Eltern idealisiert ist; aber ich glaube, daß die Kinder durchschnittlich so idealisieren. Wohl ihnen und uns! Darum ist ihrer das Himmelreich. Geheimnisvolle, mystische Berührungen sind ihnen keine seltenen Erlebnisse; das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind und der Kinder liebster natürlichster Gedanke.

So verläuft der Mutterunterricht mehr in unbeabsichtigten, unmittelbaren Eindrücken, als in absichtlichen Belehrungen. Aber auch die letzteren sollen nicht fehlen. Man fürchte sich nicht vor der Zumutung von Lehrbetrieb! Es handelt sich da wesentlich um schlichtes Erzählen weniger herzlicher Geschichten und Vorsprechen kleiner lieber Lieder. Das geschieht am besten, da doch die Sinnlichkeit mächtig helfen muß und die Reizbarkeit der Nerven und Gefühle wächst im Halbdunkel, in den Schlummerstunden, wo denn die Kinder außer Rotkäppchen, Schneewittchen, Sieben Raben in derselben Sprache des Geheimnisses mit recht viel „und“ und „da“ erzählt bekommen vom Paradies und dem Wandeln Gottes unter den Bäumen, vom David und Goliath, vom Christkind, seiner Geburt und seiner Liebe zu den Kleinen. Solche Kinder begehren immer Wiederholung derselben schönen Geschichten, korrigieren sofort, wenn man sie anders erzählt, und sind unendlich dankbar und gespannt. Und wie leicht und gern lernen sie von der Mutter die Lieder aus Heys Anhang das rührende: „Weißt du, wieviel Sternlein stehen“ und ähnliche.

Wie schön, wie feierlich sind endlich die kurzen Augenblicke, da die Mutter am Bett des Lieblings sitzt, mit ihm plaudert über die Ereignisse des Tages und es dann beten läßt zu dem himmlischen Vater, nicht immer das Gleiche: „Müde bin ich, geh' zur Ruh", auch ganz frei, wie es ihm kommt. Denn der liebe Gott ist so gut, er kümmert sich um alles, was dem Kinde weh tut.

Ach, daß so viele Mütter sich dieser Weihe ihres Berufs berauben! Daß sie einen Abend fehlen mögen am Bettchen oder im Sofa neben dem andächtigen Lockenkopf! Solch eine Mutter ist doch das seligste Geschöpf! Und Kinder, die solchen Morgentau auf ihr kleines Herz empfangen haben, können nicht mehr ganz vertrocknen in ihrem Gemüt.

Erst auf Grund solchen Mutterunterrichtes findet die Schule den religiösen Stoff und die religiöse Stimmung, die sie zu bearbeiten hat.

Religionsunterricht soll nicht wie anderer Unterricht gegeben werden. Zu vermeiden sind die kalt verstandesmäßigen Zergliederungs- und Beweiswege. Man soll sich überhaupt über alles davor hüten, daß man das religiöse Gefühl nicht zu viel, nicht unnötig betastet. Es ist meine feste Überzeugung, daß die Schwäche und mangelnde Gewecktheit der religiösen Stimmung bei den Erwachsenen die Folge ist von der zu frühen Weckung durch unzarte Mittel. Dies Hineinpauken und Herauszerren von Fragen und Antworten, auf die das Kind selbst nie gekommen wäre, muß die lebendige Quelle der Frömmigkeit verschütten. Die Religiosität ist ein zartes Ding, oft nur ein Hauch; aber gerade die zartesten, duftigsten Erscheinungen derselben sind die innerlich Wertvollsten. Deshalb ist Schweigen und bloß Andeuten meist heilsamer als grobes Antasten und darüberhin Reden oder gar Argumentieren.

Wichtiger als alle verstandesmäßige Analyse und Besprechung religiöser Grundsätze, die aus anderer Leute Erfahrungen abstrahiert worden sind, wichtiger als aller Katechismusunterricht ist das freie Erzählen, das anspruchslose Mitteilen der wirklichen religiösen Erlebnisse anderer, der wirklichen Verleiblichungen der Gottheit in der Geschichte frommer Menschen und Nationen. Diese Erzählungen müssen auf der Unterstufe frei

erzählt werden: Der Lehrer gehe dafür bei der Mutter zur Schule! Überall aber müssen sie als Lebenswahrheit, als Wirklichkeit der Religion dargeboten werden von ergriffenen Lippen.

Es ist ein tiefbetrübender Gedanke, daß diese innerlichsten, feierlichsten Dinge von unfeierlichen, innerlich kalten Lehrkräften behandelt werden. Es ist eigentlich ein Wunder, daß so viel Religiosität in unserem Volk zu finden ist, wo doch wohl der meiste Religionsunterricht unlustig, von unberufenen Leuten nach dem Schema des sonstigen Unterrichts erteilt wird. Es ist ernstlich zu erwägen, ob nicht das solidarische Verhältnis von Kirche und Schule, wodurch fast jeder Lehrer zum Unterricht in der Religion wie im Deutschen gezwungen wird, als ob religiöse Lebendigkeit jedermanns Sache wäre, aufzulösen, und der Unterricht in der Religion außerhalb der Schule von frei berufenen Zeugen zu erteilen ist.

Obenan muß die Forderung stehen: nur immer wahrhaftig! wahrhaftig für die Lehrer, wahrhaftig für die Kinder! Das aber bedeutet: wirklich faßlich, und wenn auch nicht schlechthin verständlich, doch begegnend ihrem ahnenden Verständnis, angemessen ihrem Reifestand.

Ganz besonders bedenklich ist das Verfrühen der Mitteilung schwerer religiöser Erlebnisse, niederdrückender persönlicher Erfahrungen. Es ist mir ganz gewiß, daß die tiefsten Wahrheiten des Evangeliums sich um das Sünden- und Gnadenbewußtsein, um Schuld und Erlösung gruppieren und daß es gipfelt im stellvertretenden Versöhnungsleiden Christi. Aber eben darum, weil ich diese Stücke für zentral halte, ist doch nicht gesagt, daß ich sie den Kindern einbläue, die nach Gottes weisem Ratschluß sie noch nicht tragen können, auch noch nicht tragen müssen, da sie noch arglos leben können in fröhlichem Welt- und Selbstvertrauen.

Zu der Wahrhaftigkeit des Unterrichts gehört auch, daß wir den Kindern auf höheren Stufen, zumal in den Wechseljahren, wenig religiöse Nahrung und auf den Oberstufen der höheren Schulen mehr nur geschichtliche Tatsachen, nicht aber subjektive Bekenntnisse anbieten. Denn eine reichlichere spezifisch religiöse Nahrung begegnet bei ihnen keinem entsprechenden religiösen

Hunger. Überfütterung aber in diesen Zeiten, wo die tieferen Gefühle sich scheu zurückziehen vor der kalten Verständigkeit, bewirkt mit Sicherheit spätere Ablehnung.

Es ist wohl ein besonderer Kindergottesdienst einzurichten, damit die Kinder nicht in jene trübe Andacht versenkt werden, da man sich gewöhnt, zu träumen und zu dösen und vor sich hinzudämmern und die Religion für ein Gebiet der bloßen Träume zu halten. Aber gegen den Gruppenunterricht in der Kirche (Sonntagschule), die ja die Zurichtung des Stoffes nach der Kapazität der Hauptgruppen erleichtert, spricht, wenn er nicht sehr keusch und still gehalten wird, die Störung der Stille, des Schweigens im Heiligtum. Und ich bin überzeugt, daß Gott weit mehr in der feiernden Stille, im Schweigen wohnt, als in der überströmenden Geschwätzigkeit. Das Wertvollste am Kirchenbesuch dürfte damit verloren gehen.

Dem vorhin gerügten Verfrühen entspricht meist das ewige Wiederholen, das Breittreten, das Aufhalten bei einem Stadium, das bereits überwunden ist. Dieselben Geschichten begegnen auf drei Stufen; dieselben Sprüche und Lehrsätze werden ewig wiederholt; nichts scheint der Schule erfreulicher, als wenn sie die Kinder aus neuen auf uralte Stoffe zurückführen kann. So geht Gewecktheit und Anschauungskraft verloren; der religiöse Besitzstand gleicht einem Herbarium, das immer neu etikettisiert und geordnet wird, nicht einem organisch wachsenden, lebendigen Gewächs. Trivial wird das, was heilig sein soll; gewöhnlich das Außerordentliche.

Gewecktheit und Anschaulichkeit können auch nur gedeihen, wo der Unterricht stark fortschrittlich vorwärtsstrebend gehalten wird. Besonders auf der Mittelstufe verlangen die Kinder, daß stets neue Stoffe ihrem Interesse, ihrer Neugier entgegengebracht werden. In ihrem ganzen Leben, in allen übrigen Lehrgegenständen erleben sie einen steten, fast rapiden Fortschritt ihrer Erkenntnisse und Erlebnisse; nur in der Religionsstunde schleicht der Strom des Unterrichts stagnierend hin und frappiert sie fast nie die Offenbarung neuen Lebens. Man wird mir sagen: ja, dann wird am Ende keine Geschichte, kein Lehrsatz mehr festsitzen, alles nur wie Flugsand am Wege lang angehäuft! Aber

das glaube ich nicht. Es wird nur darauf ankommen, ob der Unterricht packt und weckt durch Plastik und durch die Größe seines Inhalts.

Und darauf sollte man mehr halten, als auf alle abfragbaren, bei der Schulrevision präsentablen Kenntnisse: daß die paradoxe Größe, das Heldenhafte der religiösen Wirklichkeitsmenschen recht zur Empfindung gebracht werde. Religion ist nichts Alltägliches, nichts Selbstverständliches, nichts Ordinäres — so aber muß sie nach der Behandlung in der Schule zumeist erscheinen —; Religion ist ein großer Protest gegen die sinnfällige Welt, ein großes „Dennoch“ des sich gegen den Mechanismus der Natur, gegen die Ordinärheit der Masse, gegen die Gemeinheit der fleischlichen Triebe behauptenden innersten Lebens, ein großes Heldentum, das sich aus der Vergänglichkeit der alltäglichen, dämmernden, kleinlichen Menschenherde aufreckt zur ewigen Kraft einer in Gott starken und frohen Einsamkeit. Nichts ist jugendlicher als Heldenverehrung, als Bewunderung des Außerordentlichen, Paradoxen, Überragenden. In solcher verehrenden Bewunderung der religiösen Helden — man denke an einen Abraham, Joseph, Mose, Simson, Saul, David, Jesaja und Jeremia, Amos, Johannes den Täufer, Petrus, Stephanus, Paulus, Augustin, Cromwell, Bismarck! — ist der Weg gebahnt zur wahrhaftigen Anbetung im Geist und in der Wahrheit. Und als Held, als Verkörperung des größten Zeugnisses religiöser Kraft, des „dennoch bleibe ich stets an dir, ob mir gleich Leib und Seele verschmachtet“, Psalm 73, als Wirklichkeit der Religion findet Jesus bei den heranreifenden Seelen das vollste Vertrauen, das seiner dogmatischen Einkleidung in übernatürliche Wunderkleider sich mehr und mehr versagt.

Ist so die Religion der Helden als eine weltüberwindende Wirklichkeit, ja das größte Thema der Universalgeschichte mit der Wucht Carlyle'scher Anschauungskraft den Kinderseelen nahegebracht, dann kann man getrost daran gehen, auch die Kritik an den ungeschichtlichen, den Wirklichkeitssinn verletzenden Geschichten und Einkleidungen der Religion offen zu vollziehen. Ist der Glaube an die objektive Wahrheit Gottes fest verankert in die Erinnerung an die großen Realitäten der Religionsgeschichte,

dann kann er nicht erschüttert werden durch nachfolgende, wenn auch noch so weitgehende Bezweiflung der Richtigkeit religiöser Dichtungen. Auch läßt sich dabei der Respekt, die Pietät vor den Heiligtümern anderer Zeiten und Menschen wohl wahren, wenn man es versteht, die Mythen und Sagen als Produkte der überwältigenden Eindrücke der Helden auf ihre Verehrer, also als Strahlenkranz um ihr ehrwürdiges Haupt verstehen zu lehren.

Vieles aber und wohl auch Tiefstes aus dem Schatz religiöser Erlebnisse und Erfahrungen, zumal derjenigen, die man mit dem Mann der Schmerzen und unter seinem Kreuz macht, mag man getrost dem späteren Unterricht des Lebens und der Predigt überlassen. Erfahren wir es denn selten, wie gerade diejenigen religiösen Einsichten, die jemand sich selbst, ohne Anknüpfung an die Schule, im Kampf mit dem Leben und um den Lebensinhalt, mit Sünde und Schuld und Massenelend erkämpft und dann von der Kanzel her geläutert und in den großen Rahmen eingefügt bekommt, für ihn den tiefsten Wert gewinnen? Warum übereilen wir die religiöse Erziehung so? Nach Gottes weiser Anordnung entwickelt sich die religiöse Anlage langsam und findet erst in der Zeit, da die Ehe und der Beruf die schwersten Aufgaben an den Menschen stellen, ihren natürlichen Reifepunkt. Sollten wir als Erzieher nicht auch mit langen Fristen rechnen und Gott Zeit lassen für seine langen, verborgenen Wege?

Fröbel und sein Werk: Der Kindergarten.

Adele Schreiber. Das Buch vom Kinde. II. Bd. Lili Droescher, Berlin: Fröbel und sein Werk: Der Kindergarten. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner.

Aus der Einsamkeit eines Kinderlebens wuchs der Kindergarten hervor, das Werk eines Mannes, der anderen mit aller Liebe und Kraft schaffen wollte, was ihm selbst gefehlt hatte: ein Jugendparadies.

„Die Quellen meines Kindergartenlebens gehen bis in meine Kinderzeit zurück," sagt Friedrich Fröbel selbst. Deutlich sieht er im späteren Leben den Zusammenhang zwischen der Freudlosigkeit und Sehnsucht seiner Kinderzeit und der Schöpfung seines reifen Mannesalters. 1782 geboren, ist er im abseits gelegenen Thüringer Gebirgsdorf Oberweißbach als ein mutterloses, in sich gekehrtes Kind im Pfarrhaus aufgewachsen. Die größeren Brüder sind fort auf höheren Schulen irgendwo da draußen in der Welt, von der kaum ein Schall zu ihm dringt. Der Vater ist vielbeschäftigt, ein strenger Mann. Die Stiefmutter hat kein Verständnis für das feine Gebilde einer sensiblen Kinderseele. So fehlt dem heranwachsenden Knaben die Harmonie — niemand stillt seinen Hunger nach Liebe und Tätigkeit. Der Garten ist sein Reich, die Beobachtung von Pflanzen, Käfern, Schmetterlingen sein Kinderglück, und aus dem stillen, ungeschickten Kind wächst ein verschlossener, grüblerischer Knabe hervor. Kaum läßt er sich aus seinem reichen Innenleben herausreißen, das sich auf das kleine Stück Natur vor seinen Augen, und die religiösen Eindrücke seines Elternhauses konzentriert. Ein tiefer Drang nach Erkenntnis, nach Deutung der Erscheinungen erfüllt dies junge Leben und beherrscht auch die Gestaltung der Zukunft. Bisweilen packt ihn ein starker Tätigkeitsdrang: aber was er

versucht, das schlägt fehl, da es dem Knaben an Stoff gebricht, da ihm niemand hilft, ihn leitet; in diesem völligen Brachliegen seiner produktiven Kräfte steckt die Tragik seines Kinderlebens. Aus ihr wird nach vielen Berufsversuchen, die mit dem Gebiete der Erziehung nichts zu tun haben, der Wunsch geboren, den Kindern eine frohe Kindheit zu sichern, ihnen Mittel und Wege zu schaffen, mit deren Hilfe sie sich ausdrücken und ausleben können. Dieser Wunsch hat lange unter anderen Gedanken und Plänen schlummern müssen. Nach dem Tasten und Suchen der Lehr- und Wanderjahre führt den jungen Geometer Fröbel ein glücklicher Stern in die Musterschule zu Frankfurt a. M., läßt ihn Lehrer werden und zu dem genialen Pestalozzi wallfahren.

Von da ab gehört er der Pädagogik an, mit kurzen Unterbrechungen, durch seinen Anteil am Freiheitskriege z. B. Er begründete, zuerst im Familienkreise, eine Knabenerziehungsanstalt. Sein „Keilhau“ baute sich auf einer ähnlichen Idee auf, wie sie die heutigen „Landerziehungsheime“ enthalten — und bedeutete eine Reformbewegung auf dem Gebiete der Erziehung in der Richtung, daß die Knaben ein reiches, individuelles Leben führen sollten. Spiel, Arbeit in Haus und Natur, Handfertigkeit und entwickelnder Unterricht waren die Bildungsmittel dort. Das innige Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler brachte den guten Geist der Anstalt hervor, der die Kinder fühlen ließ, daß sie alle Glieder eines Ganzen waren, als solche sich zu betätigen hatten, in selbstverständlichen Rücksichten und Pflichten aller gegen alle.

Es liegt mir fern, in dieser knappen, biographischen Skizze die Lebensentwicklung Fröbels, seine Werke, seine Leiden und Freuden darzustellen, auch der politischen Bewegungen will ich nicht gedenken, nicht zeigen, wie die reaktionären Bestrebungen wiederholt tief in sein Leben eingriffen; nur die Fäden zum Kindergarten will ich knüpfen, damit man sieht, daß sein Kindergarten, wie Eucken sagt, „nur ein Ausschnitt aus einem viel weiteren Streben war, und daß dies Streben eine eigentümliche Lebensanschauung in sich trägt.“

Schon in Fröbels Knabenanstalt tritt der Grundgedanke seiner Pädagogik deutlich hervor: daß den Kindern, gleichviel welchem

Stande angehörend, welchem Ziele zustrebend, die Möglichkeit zu herauswirkender Tätigkeit, die Beziehung zu dem praktischen Leben und vor allem zur Mutter Natur gegeben werde, als Quelle unseres Wissens, als die Befriedigung der schönheitsdurstigen Seele.

Schon im Jahre 1829 träumt Fröbel im Zusammenhange mit einer Volkserziehungsanstalt eine Art von Kindergarten, der erst 1837 zustande kommt, nachdem er in der Schweiz, zuletzt in Pestalozzis Burgdorf, als Jugend- und Lehrerbildner gewirkt hat. Und dann kommt ein Tag, da ihm aufgeht, daß die erste, empfängliche Kindheit anderer Pflege als der üblichen bedarf, daß Frauen zu Müttern g e b i l d e t werden müssen, so, daß alle reinen, weiblichen Instinkte in ihnen gestärkt und veredelt werden, Mütter, denen die Seelen ihrer Kinder von der ersten Lebenszeit an heilig sind. Mit Begeisterung geht er wieder auf heimischem Boden an diese doppelte Aufgabe heran. Die Schöpfung dieser Zeit ist der Kindergarten. Schon der Name schien ihm bedeutungsvoll: ein Garten für junge Menschenseelen sollte es sein, die sich dem Lichte öffnen, wie die Blumen zu schöner Vollkommenheit. Der Name schon sollte seine Anstalt von den anderen Anstalten zur Kleinkinderpflege unterscheiden, den „Bewahranstalten“ und „Kleinkinderschulen“. Diese Einrichtungen, ursprünglich nur der sozialen Not entstammend, waren dazu bestimmt, die Kinder zu schützen und ihnen eine der Schule entnommene Beschäftigung zu geben. Fröbel konnte davon nicht befriedigt sein. Er kannte die Kindesnatur und wußte, daß es galt, die schöpferischen Qualitäten der menschlichen Natur in freier Selbstbetätigung zu entwickeln.

Der Kindergarten entsteht. Das Kind, ein Naturwesen, trägt in sich Anlagen und Keime, die durch Anreiz der Umgebung und Erziehung sich entfalten müssen, nach denselben Gesetzen, nach denen sich Baum und Blüte bilden. Die geeigneten Lebensbedingungen müssen ihm gegeben werden, so daß das Kind in seiner Eigenart aufwachsen kann, zugleich aber sich einfügt in das Gesamtleben, in Familie, Gemeinde, Staat.

In diesem Sinne bildet Fröbel seine Hilfskräfte aus, schafft er seine Beschäftigungsmittel. Bis an sein Lebensende tastet und

sucht er nach dem Rechten, aber er muß sein Werk unvollendet in die Hände anderer legen, in diejenigen seiner treuen Schülerinnen, deren begabteste die Baronin von Wahrenholtz-Bülow und Henriette Breymann-Schrader waren. Das Lebenswerk der letzteren ist das Pestalozzi-Fröbelhaus zu Berlin.

Ihnen und vielen anderen, sowie Männern wie Professor Pappenheim, ist es zu danken, daß sich Kindergärten, Vereine und Fröbel'sche Anstalten bildeten, die sich die Verbreitung und Verwirklichung der Fröbel'schen Erziehungsgedanken zur Aufgabe machten. Fröbel selbst ist, außer in Fachkreisen, wenig bekannt. Seine Werke lesen sich schwer, seine Beschäftigungsmittel werden zwar gewertet, aber nicht im Zusammenhange mit seiner Gesamtanschauung betrachtet, und durch Fröbels Vorliebe für Mathematik und Symbol sind sie von Fröbel in einem System so angeordnet worden, daß sie zum Mißverstehen der Fröbel'schen Lehren um so mehr beigetragen haben, als sie von den Kindergärtnerinnen, die nicht in den Geist der Fröbel'schen Pädagogik eindringen konnten, ängstlich nachgeahmt wurden zum Nachteil der wertvollen Gedanken des großen Pädagogen. Man hat bei ihm zu wenig Form und Wesen unterschieden, und das hat der Kindergartensache geschadet, nicht zum mindesten in Schulkreisen. Die Form seiner Bestrebungen gehörte seiner Zeit an, mußte dem Wechsel unterworfen sein, während das Wesen, der Geist, davon unangetastet bleibt. Die Lebenskraft von Ideen zeigt sich darin, daß sie immer neue Formen bilden, sich den jeweiligen Bedürfnissen einer Zeit gemäß entwickeln können. Fröbels Sache beweist, daß sie lebenskräftig ist. Seine Gedanken wirken befruchtend auf unsere Zeit; sie sind wiederzufinden in den verschiedenen Formen des Unterrichts, die auf Bildung einer Erziehungs- und „Lebensschule" hinzielen, in der Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichts, der Anlage von Schulgärten, u. s. w. — vor allem aber in den Einrichtungen, die der öffentlichen Kleinkinderpflege und der sozialen Erziehung der Frau dienen wollen. Je reiner Fröbels Ideen sich aus den alten Formen herausschälen, je mehr der Geist der neuen Zeit mit seinen physiologischen und psychologischen Forschungen in den Kindergarten eindringt, desto mehr muß derselbe alles abstreifen, was ihm noch von Künstlichem

anhaftet: das Schulmäßige, Systematische, Unfreie. „Stille, gesunde Naturen haben oft einen Widerwillen gegen Erziehung, vor allem gegen die Fröbel'sche Erziehung; denn was meist für sie ausgegeben wird, ist ein ewiges Hantieren und Knistern mit Papier, ein Klappern mit Klötzen — wirklich viel Lärm um nichts. Die wahre Erziehung hat es oft mehr mit den Dingen der Umgebung zu tun als direkt mit dem Menschen; sie ist vielmehr ein Inneres als ein Äußeres." Dies Wort Henriette Schraders kennzeichnet, worauf sich die Abneigung vornehmer Naturen der Erziehung gegenüber gründet. Nicht gegen Kindergarten und Erziehung richten sie sich instinktiv, sie wehren nur eine gewisse Aufdringlichkeit in der berufsmäßigen Ausübung der Erziehung ab. Das Kind ist ihnen zu heilig, als daß sie es so viel anrühren lassen wollen, körperlich und seelisch. Sie scheuen den Zwang, das direkte Eingreifen als eine Vergewaltigung der Eigenart des jungen Menschenkindes und fürchten in Bezug auf den Kindergarten eine Nivellierarbeit, die zu dem Ergebnis führt, daß ursprüngliche, wertvolle Kräfte zurückgedrängt werden zugunsten einer Gleichförmigkeit der Interessen, Fertigkeiten und Kenntnisse im zarten Kindesalter, dessen Element Freiheit sein sollte. Sicher ist dies eine Gefahr, und eine jede Kindergärtnerin habe sie stets vor Augen und mache sich zur Pflicht, mütterlich zu wirken und jedes schulmeisterliche Gelüst mit Fröbels Worten: „Gott pfropft und okuliert nicht, also soll auch der menschliche Geist nicht gepfropft und okuliert werden" zu bekämpfen.

Haben die Gegner etwa recht, wenn sie den Kindergarten überhaupt beseitigen wollen? Wie uns die Erfahrung lehrt, sind Kindergärten und ähnliche Einrichtungen eine Notwendigkeit in unseren heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen; sie sind ein Notbehelf, und wenn die Zustände sich mit einem Schlag ändern könnten, so daß jedes Kind sein Anrecht auf die Mutter und ein wärmendes, schützendes Heim erhielte, so würde bei vorurteilsloser Betrachtung von Menschen und Leben wohl niemand für eine öffentliche Erziehungsstätte kleiner Kinder eintreten. Fröbel hat einmal von seiner Erziehungsanstalt gesagt: „wir arbeiten dahin, uns unnötig zu machen." Jeder versteht diesen

Ausspruch. In diesem idealen Sinn können wir auch von dem echten Kindergarten und der Kindergärtnerin sagen: sie arbeiten dahin, sich unnötig zu machen. Je mehr die Mütter der Zukunft für ihre verantwortungsreiche, beglückende Lebensaufgabe vorbereitet werden, so daß sie von der Überzeugung durchdrungen sind, daß keine, auch die beste Anstalt nicht dem Kinde den Segen spenden kann, den die wahre Mutter, die Familie, ihm gibt, desto weniger wird sie geneigt sein, ihre Kinder Fremden anzuvertrauen. Nur Not und Berufspflicht werden sie dazu zwingen können, nicht äußerliche, gesellschaftliche Rücksichten und Pflichten, vorausgesetzt, daß die Eltern in diesem wichtigen Punkte übereinstimmen. Solange wir nicht zu dieser Anschauung gekommen sind, so lange muß die öffentliche und private Fürsorge eintreten durch Schaffung von Volks- und Familienkindergärten. In vielen Fällen bedürfen nicht nur die Kinder des schwer arbeitenden Volkes der Erziehungshilfe, sondern auch die Kinder aus wohlhabenden Kreisen — ich denke z. B. an die geschwisterlosen Kleinen —, an andere, die zu Hause nicht finden, was sie brauchen, an anormale häusliche Verhältnisse, Krankheit, Unvermögen, Bequemlichkeit, Gleichgültigkeit daheim, an kalte, freudlose Kinderstuben reicher Leute. Auch solche Kinder haben ein Recht auf den Kindergarten. In ihrem Interesse, wie in dem unseres Volkslebens würde ich wünschen, daß die privaten Zirkel für Kinder gleichen Standes verschwinden möchten und der Volkskindergarten sie auch aufnehmen würde. Das setzt eine Umgestaltung desselben voraus, so daß sich nicht eine Großzahl von Kindern in Sälen zusammendrängt, sondern daß kleine „Familienstuben“ werden könnten mit einer kleinen Gruppe von Kindern, die zu ihrer Pflegemutter in einem engen persönlichen Verhältnis stehen müßten. Dann erst ist die Möglichkeit des Individualisierens gegeben. Solche Einrichtungen sind allerdings nur da ausführbar, wo das sozialpädagogische Interesse eines Vereines, eines Fabrikherrn oder einer Gemeinde groß genug ist, um die finanziellen Mittel und die geeigneten Hilfskräfte für diesen kostspieligeren Betrieb zu gewähren — oder da, wo ein Kindergärtnerinnenseminar besteht, — oder da, wo es viele freiwillige Liebesarbeit von Mädchen und Frauen gibt, die ver-

ständnisvoll und zielbewußt an der Volkserziehung mitarbeiten können.

Unablässig muß die Forderung wiederholt werden, wenn sie auch in der Gegenwart erst wenige Vereine zur Tat gemacht haben, daß der Kindergarten den Charakter eines Heimes, nicht den der Schule tragen soll. Dann muß auch alles Anlernende wegfallen, jene unselige Tendenz, in die Kinder hineintragen, verfrühen zu wollen. Die Erkenntnis bricht sich Bahn, daß Intellekt und Wissen zwar bedeutende Faktoren, aber nicht die treibenden Mächte des Lebens sind und daß damit allein nicht der lebenstüchtige, lebensfrohe Mensch gebildet wird. Je jünger das Kind, desto mehr bedarf es der Herzenstöne, der Sonne, der Wärme. Drum kein „System“ für kleine Kinder, keine „Sprechübungen“, „Lehrstunden“, „Pensen“, aber auch keine kindischen „Plaudereien“; alles sei einfach und natürlich, dem Familienleben abgelauscht und der Atmosphäre des behaglichen Heims entsprechend. Deshalb lichte, frohe Räume mit selbstgezogenen Blumen am Fenster, mit dem Vogel im Bauer, den Fischen im Glase, zur Übung der Kinder in liebevoller Lebenspflege, an den Wänden gute Bilder und Wandtafeln, auf denen die Kinder möglichst groß mit weißer oder farbiger Kreide zeichnen können. Das Mobiliar sei solide, leicht zu reinigen und zu bewegen, so daß dem Raum je nach Tätigkeit und Stimmung ein anderes Gepräge gegeben werden kann. Am besten teilt man die Gruppen so ein, daß die Kinder verschiedener Altersstufen zusammen sind, sich ergänzen und sich untereinander helfen.

Keine konfessionellen, keine Klassen- und Geschlechtsunterschiede — eine Kinderfamilie, geeint in gemeinsamen Interessen, Arbeiten, Freuden. Außer den gemütlichen Kinderstuben ist noch ein größerer Spielsaal für die freiere Bewegung nötig, derselbe kann auch leicht über Mittag zum Schlafsaal umgewandelt werden. Hier wird das Morgenlied gemeinsam gesungen — hier Musik mit Instrumenten oder Gesang getrieben — hier können alle festlichen Ereignisse des Kindergartens gefeiert werden. Ferner gehört zu dieser Kindergartenwohnung eine Küche mit Herd und allem Zubehör, auch Putzmaterial und Waschvorrichtung. Mit Hilfe der Kinder wird für die Kameraden, die zu Hause niemand

haben, die einfache gesunde Mahlzeit bereitet — die notwendige häusliche Arbeit wird von Groß und Klein in dieser Küche ausgeführt. Sehr wünschenswert ist auch Badevorrichtung für die Kinder, denen häusliche Pflege fehlt. Der Kindergarten hat weitgehende hygienische Aufgaben zu erfüllen und kann durch seine Gesundheitspflege, wie durch peinlichste Sauberkeit und Ordnung anspornend und erzieherisch auf die Mütter wirken.

Für die Gesundheit des Körpers wie des Geistes gleich wichtig ist der Garten oder das Fleckchen Land, auf dem die Kinder Beete anlegen und im Sand spielen können; eine Laube oder überdachte Halle sollte, wenn irgend möglich, dazu gehören.

Meine Schilderung ist keine Utopie, sie ist völlig der Wirklichkeit entnommen; diese Einrichtungen sind durchführbar, und man muß dahin streben, Behörden und Privatpersonen für diese in sozialpädagogischer Hinsicht so wichtige Gestaltung des Kindergartens zu interessieren. Ich kenne sie verwirklicht in eigens diesen Zwecken erbauten Räumen, wie in beschränkten Mietswohnungen; die kleinen Kinderstuben ließen sich allerdings nicht immer schaffen, aber dann hatte man einen Ausweg gefunden: neben den Abteilungszimmern für gleichaltrige Kinder eine Kinderstube, so daß wenigstens zeitweise ein kleinerer Kreis aus der großen Schar zu freier Beschäftigung gebildet werden kann. „Wo ein Wille, da ist ein Weg“, wenn man wahrhaft von der Sache erfüllt ist. Die echte Kindergärtnerin wird nicht ruhen, bis sie den Kindern die sie fördernde Umgebung geschaffen hat. Sie weiß, von welcher Bedeutung „Milieu“ und Körperpflege ist. Sie fühlt die feinen Fäden, die sich von der Außenwelt in das Innenleben spinnen und zu einem Gewebe verknüpfen, aus dem sich Gewohnheiten, Charakter, Lebensanschauung bilden. Je mehr sie diese Wechselwirkung von innen und außen erkennt, desto vorsichtiger und zurückhaltender muß sie werden und indirekte Erziehung wird an Stelle der direkten treten. Sie gönnt den Kindern Ruhe, möglichst viel Freiheit für ihre Entwicklung. Da sie Mutterstelle vertreten will, gibt und leitet sie nicht fortwährend; wohl erzählt sie gelegentlich eine Geschichte, zeigt den Kindern immer neue reizvolle Beschäftigungen, aber so, daß sie lernen, sich selbst zu beschäftigen. Am liebsten greift

sie zu einer einfachen Handarbeit, wenn sie die Kinder sich selbst überläßt, um diese nicht fühlen zu lassen, daß sie der Mittelpunkt ihres Interesses sind; oder sie zieht die Kinder zur Hilfe bei ihren Arbeiten heran. Da gilt es, den Spielschrank aufzuräumen, den Bindfaden- und Nadelkasten zu ordnen, Spinat zu verlesen, Stachelbeeren zu putzen für die Küche, oder es müssen Bilder gewaschen, Pflanzen und Vogelbauer gesäubert werden. Wenn die Fröbel'schen Beschäftigungen, wie Falten, Modellieren, Nähen, Ausschneiden u. s. w., hauptsächlich den Kindern als Darstellungsmittel dienen, sie in Geschicklichkeit und Sinnesübung fördern sollen, so führen sie die häuslichen Beschäftigungen in das Gebiet der praktischen Arbeit ein und lehren sie für andere gewissenhaft sorgen mit Hintansetzung der eigenen kleinen Person. Die Kindergärtnerin muß auch Hausfrau sein, sie muß die Arbeit mit richtiger Berechnung von Zeit, Kraft und Material verteilen und durch die Selbstverständlichkeit, mit der sie mit voller Heiterkeit die praktischen Pflichten erledigt, den Ton für alle angeben, so daß Groß-Reinmachen, Wäsche zum Fest gehören. In ihrer Macht liegt es, den Geist der Kameradschaft und die Arbeitslust zu wecken, die beglückende schöne Seite der Arbeit zu zeigen, auch denen, die sie daheim schon als drückende Last kennen gelernt haben. Kleines ernst nehmen, kleine Aufgaben denkend und pflichttreu lösen, arbeitet für die Großen vor. Kinder sind so leicht dafür zu gewinnen! So lehrt der Volkskindergarten sie, „sich für das Große zu begeistern und im Kleinen getreu zu sein“. Er lehre sie spüren, daß in der Prosa des Alltags Poesie verborgen liegt — das ist Bereicherung des Lebens. Wohl ist es gut und nötig, daß die Kinder die kleinen Handfertigkeiten des Kindergartens treiben; die Fröbel'schen Beschäftigungen sind, richtig, maßvoll angewendet, vorzügliche Bildungsmittel, aber sie dürfen nicht den ganzen Inhalt des Kindergartens bedeuten, wenn derselbe volkserzieherische Aufgaben lösen will. Sorge für das kindliche Wachstum und das kindliche Glück — Einführung in die Freuden und Arbeiten des Naturlebens, in die Tätigkeit für andere und dadurch ein religiös-ethischer Einfluß — das ist sein Ziel. Wohl mögen viele ausgestreute Samenkörner verloren gehen unter Dornengestrüpp und harten Tritten im Leben da draußen, in einem

rohen und kalten Daheim, aber gar manches wird auch den Mut zum Wachsen gewinnen und sich behaupten, weil es mit Liebe, Sorgfalt und Geduld gewartet wurde. Und selbst, wenn aus der Kindergartenarbeit nichts an positiven Resultaten hervorwachsen würde: ist es nicht auch ein Wert, einen Lichtpunkt, die frohe Kinderglückseligkeit, in ein Menschenleben hineingetragen zu haben? Glück und Kraft schaffen, das ist die wichtigste Aufgabe aller Wohlfahrtsbestrebungen. Im Kindergarten soll sie ihren Anfang haben. Der Volkskindergarten greift tief in das Leben vieler Familien ein, so unscheinbar auch sein Wirken ist, und unbewußt soll er seinen Einfluß auf die Kinder steigern, indem durch „Eltern- oder Mütterabende" der Zusammenhang zwischen Haus und Anstalt gefestigt wird. Dazu hat die Kindergärtnerin nicht nur eine pädagogische Fachbildung nötig, sondern ein tiefes Verständnis für die menschliche Seele und für das Leben des Volkes, ein Mitleben und die sichere Beherrschung der Verhältnisse, die ein reiches Können gibt. Darum müssen die Bildungsanstalten für diesen Beruf sich vor allem angelegen sein lassen, die jungen Mädchen mit den Fähigkeiten auszurüsten, die sie für die Lösung spezifisch weiblicher Aufgaben im weitesten und schönsten Sinne gebrauchen, und mit den Kenntnissen und Fertigkeiten, die sie eindringen lassen in die Natur, in die sozialen Verhältnisse und die Welt des Schönen. So bedeutet der Kindergarten auch eine Schule für Frauentum und eine Pflegestätte für persönliches Glück wie für tätige Nächstenliebe.

Geld in Kindeshand.

Marie Coppius. Pflanzen und Jäten in Kinderherzen. Leipzig. 1912. B. G. Teubner.

Geld regiert die Welt! Es gibt viele regierende Mächte auf dem Erdenrund, aber das Geld ist eine ganz allgemeine Macht; es gibt keine Stelle der Erde, keinen Menschen, an dem das Geld seine Macht nicht kundtut. Unter den Mächtigen der Erde hat es nun aber immer solche gegeben, welche Tyrannen waren, welche rücksichtslos herrschten und ihre Untergebenen knechteten und zu ihren Sklaven machten, — und solche, welche weise regierten, welche gesetzgebend und ordnend eingriffen und deren Untertanen sich als Glieder eines Ganzen wohlfühlten. Das Geld zeigt seine Macht auch so verschieden. Bald beherrscht es den Menschen und macht ihn zu einem willenlosen Sklaven, bald ist es der weise Regent, der den Menschen ein freies geordnetes Leben führen läßt. Es liegt aber immer am Menschen selbst, ob das Geld eine gute oder böse Macht in seinem Leben bedeutet. Und eine Macht hat alles Geld, sei es der Pfennig oder sei es der Taler. So muß der Reiche und der Arme es lernen, wie er sich zu dieser Macht stellen muß. Und weil alles Lernen in der Jugend beginnt, so sollen die Kinder schon lernen, welchen Wert das Geld hat. Man kann nun jedes Ding so ganz verschieden werten. Das Heinerle im „Fidelen Bauer" kennt den Wert des Geldes auch schon. Er weiß, Geld ist die Macht, die uns Freude, Genuß und Vergnügen verschafft, dazu bettelt er um Geld. Zuckerl, Kasperl, Ringelspiel — was Wertvolleres weiß Heinerle nicht. Und nun, denken wir mal an unsere Kinder! Lernen sie auch diesen Wert des Geldes, diesen nebensächlichen Wert des Geldes zuerst kennen? oder einen besseren? Ich will da an tägliche kleine Erlebnisse anknüpfen.

Zwei Kinder kommen herein, der Kleinere hat noch Tränen in den Augen, aber triumphierend hält er einen Pfennig in der Hand! Die besorgte Mutter dachte gewiß, billiger könne sie das schreiende Kind nicht beruhigen. Ob ihr und dem Kinde dieser Pfennig nicht noch einmal teuer zu stehen kommt? Es gibt so viele harmlose Mittel, um ein weinendes Kind von seinem Kummer abzulenken; gebt ihm kein Geld, denn es lernt den Wert des Geldes so auf falsche Weise kennen und wird schreiend bald immer mehr ertrotzen. Denn warum beruhigt sich das Kind durch ein Geldgeschenk? Weil es schon weiß, dafür kaufe ich mir Süßigkeiten. Es kennt den Wert des Geldes also nur von dieser Seite: „Geld dient dazu, mir einen Genuß zu verschaffen." Es wird nun immer schwerer begreifen, daß die Eltern, die noch mehr Geld haben, ihm nicht alles dazu geben, um Süßigkeiten zu kaufen, und unzufrieden wird es immer wieder um Geld betteln. Wer will es dem Kinde, das noch solch schwaches Gewissen hat, verdenken, wenn es nun versucht, sich Geld zu nehmen? — Jean lungert auf der Messe herum, sein Pfennig ist längst verschleckt, da erzählen mir Kinder, er habe einer Frau Geld gestohlen und sich Zuckerstangen dafür gekauft. Als ich ihn frage, gesteht er es verschmitzt ein. Als ich sage: „Von wem hast du das Geld?" sagt er: „Vun ene Deldfrau!" „Hat sie dir das Geld geschenkt?" „Nee, die hot's in ihre Kass', ich hob mer's denumme, se hot's net gesehe!" — Dem kleinen Sünder war sein Unrecht gar nicht klar, er kannte das Gebot: „Du sollst nicht stehlen" gar nicht, nur jenes Gebot: „Laß dich nicht erwischen!" Und die Mutter lachte über ihr schlaues Kind. Könnte sie in die Zukunft sehen, so würde sie nicht lachen. Nicht genug kann ich die Eltern mahnen: Laßt nie Geld herumliegen, im Küchenschrank, in einer Tasse unverschlossen. Eine Frau klagte mir: „Ja, sie lernt's von den Großen, mein Bub nimmt mir immer Geld, alle Augenblick fehlt mir ein Taler oder eine Mark; er hat schon so viel Schläg darum gekriegt, aber es hilft nichts." Wer ist aber schuld an des Kindes Fehler? Die Mutter selbst. Als der Bub klein war, bekam er Pfennige geschenkt, um seine Genußsucht zu befriedigen; jetzt, wo diese so stark ist und den willenlosen Knaben beherrscht, braucht er immer mehr Geld und verwendet all seine Schlauheit

darauf, Geld zu erlangen. Ich nehme den Kindergartenkindern jeden Pfennig und Groschen ab, den sie bei sich haben und sage ihnen: „Geld gehört der Mutter, die braucht es; wenn sie es wieder haben will, soll sie es bei mir abholen, sonst gebe ich's einem Armen zu Brot.“ Ich hatte dadurch schon manchen Ärger, aber ich tu's immer wieder. Nicht, daß ich dem Kinde keine Leckereien gönnte! Nein, aber die Eltern müssen sie ihm kaufen. Das ist ein so sehr großer Unterschied. Es fühlt so, wenn ihm die Mutter etwas Süßes schenkt, nur die Mutterliebe heraus, ohne an das Geld und seinen falschen Wert zu denken. Und so kann man das Kind viel leichter zur Mäßigkeit erziehen. Es ist viel leichter, einen Teil der Süßigkeiten noch aufzuheben; das Kind genießt dann schon die Vorfreude: morgen bekomme ich die andere Hälfte und lernt: Verwahren und Einteilen. Wohl kann man kleinen Kindern ab und zu Süßigkeiten schenken, Gebäck und viel Obst, sie auch mal mitnehmen auf das Karussell und die Schaukel, ihnen selbst aber nie Geld dazu geben, sich diese Genüsse zu verschaffen. Schenkt den Kindern auch kein Geld als Belohnung für Pflichterfüllung, für ein gelerntes Gedicht, für ein gutes Zeugnis oder Bravheit. Zeigt dem Kinde eure Freude dadurch, daß ihr ihm nun auch eine Freude macht, indem ihr ihm irgend einen Wunsch erfüllt. Vielleicht müßt ihr dazu augenblicklich etwas mehr Geld anwenden, als wenn ihr ihm sonst nur einen Groschen geschenkt hättet, aber diese Kinderfreuden werden reichere Zinsen tragen.

Auch mit dem Taschengeldgeben muß man vorsichtig sein. Wer noch kein Geld verdient hat, kann noch keins richtig ausgeben, sagt man, und das ist richtig. Das Ausgeben will gerade so gelernt sein wie das Verdienen. Das Kind soll Geld nur unter Aufsicht und Anleitung ausgeben. Dazu gehört nun viel Weisheit, soll das Kind kein Verschwender, aber auch kein Geizhals werden.

Wo und wann fängt nun diese Anleitung zum Geldausgeben an? Nun, alle Erziehung geschieht zuerst durch das Beispiel. Wo die Eltern richtig und verständig mit dem Gelde umgehen, ist der beste Grund gelegt. Wo ein Haushaltungsbuch besteht, wo die Kinder sehen: alle Einnahmen werden eingetragen (seien

sie auch noch so gering), werden nachgezählt, und im voraus wird berechnet: so viel brauchen wir für Wohnung, so viel für Kleidung, so viel für Nahrung u. s. w., für alle notwendigen Ausgaben einteilen und erst den Überschuß, oder was man an diesen Ausgaben ersparen kann, für Vergnügen und Genuß verwenden. Viele Eltern wollen, die Kinder sollen ohne Sorgen aufwachsen, sollen den Ernst des Lebens nicht so früh kennen lernen, aber ohne Sorgen und sorglos, das sind zwei Dinge. Ebenso natürlich auch die gemachten Ausgaben ins Haushaltungsbuch eintragen. Ein solches Haushalten vor den Augen der Kinder lehrt ohne viele Worte den Wert des Geldes erkennen, weil es das Geld als eine wichtige, aber ernste Sache zeigt.

Bald tritt nun auch die Gewöhnung dazu. Das Kind darf Einkäufe besorgen. Wohlverstanden, keine Leckereien besorgen, sondern Lebensmittel. Die Mutter zähle das Geld dem Kinde vor und berechne den Rest vorher, den es wieder abliefern muß. Dieses Wiederbringen des Restbetrages ist eine so sehr wichtige Notwendigkeit. Eine Kaufmannsfrau erzählte mir von Kindern ärmerer Leute, die stets für die Restpfennige Bonbons verlangten. Das ist doch die Schuld der Mutter! Wenn man einem Kinde Geld anvertraut, ist es gut, es ihm vorzuzählen und es einzuwickeln, aber ja nicht zu dem Kinde sagen: „Verschlecke aber nichts davon“, sonst kommt das Kind erst darauf. Und es sind schon so manche Kinder darauf gekommen; Kinder ehrlicher Eltern, die dann todunglücklich waren, wohl aber häufig durch solch unnötige Warnung das Kind erst in die Versuchung führten. — Adam brachte mir mal einen Zehner, einen Zweipfenniger und einen Pfennig als Schulgeld, welches dreißig Pfennig beträgt. Ich sagte ruhig: „Adam, das ist zu wenig“, worauf er prompt erwiderte: „Du hast ja drei Stikker!“ Ich forderte ruhig noch mehr „Stikker“, und er gab sie brummend her. Benützt das Kind die Ausrede: „Ich hab das Geld verloren“, und man kann ihm — am klebrigen Mäulchen — nicht beweisen, daß es das Geld vernascht hat, so spreche man seine Vermutung ja nicht aus; denn das würde für das nächste Mal eine Versuchung sein. Man beschäme das Kind dadurch, daß man ihm das nächste Mal sagt: „Du bist zu unachtsam gewesen, ich muß heute jemand andern nach Ein-

käufen schicken." Des Kindes schwaches sittliches Gefühl, der strenge Unterschied zwischen Mein und Dein kann erst allmählich erwachen und langsam erstarken. Man darf bei keinem Kinde Ehrlichkeit voraussetzen, sie probieren's alle mal, daß verbotene Frucht süß ist. An uns ist es, wachsam zu sein, damit es dem Kinde nicht zu oft gelinge.

Aber nicht nur für sich und die Seinen soll das Kind das Geld anwenden lernen. Es soll lernen, anderer Not zu lindern, besonders mit eigenem (geschenktem) Gelde. Jeder hat Gelegenheit, noch Bedürftigere zu finden. Nichts erzieht so zur Mäßigkeit und zur Zufriedenheit, als wenn man fremde Not sieht und wenn das Gefühl uns treibt, uns selbst etwas zu versagen, um anderen zu helfen. Mitleid ist ja so leicht beim Kinde zu wecken; schwerer Mitfreude. Aber dadurch, daß das Kind lernt, anderen Freude zu bereiten, wird die Selbstsucht unterdrückt und die edle Mitfreude erfüllt das Herz. Wenn das Kind Geld geschenkt bekam und mit der Mutter beratet, was es sich dafür kaufen könne, so kann sie seine Gedanken leise auf einen Wunsch des Brüderchens lenken: „Hansel möchte so gern ein Eimerchen haben, möchtest du es ihm nicht kaufen? Denk mal an seine Freude!" Aber nur anregen, immer wieder, bis das Kind sich daran gewöhnt, neben seinen Wünschen auch an die Wünsche anderer zu denken. Gelegenheit, anderen Freude zu machen, gibt's immer. „Das Leben besteht ja aus lauter Gelegenheiten zur Liebe," sagt Hilty.

Wird das Kind älter und bekommt es Taschengeld oder hat kleine Einnahmen, so halte man darauf, daß das Kind Buch führe über seine Ausgaben. Es soll nun zwar schon nach eigenem Ermessen über sein eigenes Geld verfügen lernen, wohlverstanden — lernen; dazu braucht es Aufsicht, eine leitende Hand. Als Kind hatte meine Freundin ein solch wichtiges Buch. Zwar bestand die Rechnung nur aus Pfennigen, da standen Hefte, Federn, Haarbänder drin und für 1 Pfg. Belustigung. Errötend gestand sie, sich für 1 Pfg. Lakritze gekauft zu haben, aber sie schäme sich schrecklich, das Geld nicht besser verwendet zu haben. Das ist ein sehr gesundes Sichschämen, ein solches Kind wird kein Verschwender werden.

Nun soll das Kind aber auch kein Geizhals werden, und dazu ist es nötig, noch ein Wort übers Sparen zu reden. Das Sparen soll ein Haushalten sein, aber kein Zusammenscharren. Wenn das Kind Geld bekam, darf es dasselbe nicht sofort ausgeben; will es sich etwas dafür kaufen, so sage man ihm: „Warte noch damit, vielleicht fällt uns noch was Besseres oder was Nötigeres ein.“ Ein Sparbüchschen, um das Geld aufzuheben, sollte jedes Kind haben. Aber, ein Kind sollte noch nicht für sein Alter sparen, aus dem ganz einfachen Grunde, weil ein Kind noch ganz im Heute lebt. Es kennt nur die Gegenwart; die Sorge für die Zukunft kennt es nicht, die überläßt es vertrauensvoll den Eltern. Es soll natürlich allmählich lernen, an die Zukunft zu denken — aber allmählich! Alle Eltern sollten ihr Kind in einer Versicherungskasse haben und regelmäßige Einzahlungen machen, weil sie ja nicht wissen, ob sie so lange leben, wie das Kind ihrer Sorge bedarf. Das Kind, besonders das jüngere Kind, muß bei seinem Sparen und Aufheben ein Ziel vor sich sehen, an dem es das Geld ausgeben und verwenden darf. „Hebe dir das Geld auf, in zwei Wochen ist Vaters Geburtstag“, oder: „Bald fahren wir zur Großmutter, da kaufst du dir ein schönes Band.“ Allmählich wird dieses Ziel immer weiter gerückt; dem 12jährigen Knaben kann man schon sagen: „In zwei Jahren kommst du in die Lehre, da brauchst du viel neue Sachen und mußt helfen sparen.“

Weißt, wo der Weg zum Taler geht?
Er geht dem Pfennig hinterher.
Und wer nicht auf den Pfennig sieht,
Der sieht den Taler nimmermehr.

Hebel.

Aber nicht ohne einen bestimmten Zweck, ohne ein Ziel des Wiederausgebens das Geld aufheben und immer wieder zählen, wie viel es geworden ist! So scharrt der Geizhals seine Schätze zusammen, so zählt und rechnet er und hat nur Freude am Klang und Schein des Geldes! Unsere Lebensfreude soll aber nicht Klang und Schein sein, sondern immerwährendes Tun. Nicht sorgen und grämen um das Geld. Das Geld soll ja die Macht sein, uns

von Sorgen zu befreien, uns das Leben schön zu machen! Wir leben doch nicht, um Geld zu verdienen, sondern wir verdienen uns Geld, um zu leben, das heißt, um das Leben lebenswert zu machen! Und wir leben nicht nur von Essen und Trinken, unser Geist braucht auch Nahrung, Naturfreude, gute Bücher, Musik, Kunst; auch dazu soll das Geld uns verhelfen, und ebenso wie man sich ausreichende leibliche Nahrung auch mit wenigen Geldmitteln durch weises Haushalten und Mäßigkeit verschaffen kann, kann auch der Ärmste für die Nahrung des Geistes und Gemütes die Mittel finden. Eine vorzügliche Anweisung, sich durch Geld neben aller Notdurft auch Lebenswerte zu schaffen, enthält das Büchlein des Dürerbundes „Heb mich auf".

Aber diese Kunst, das Geld so einzuteilen, daß es zu allem Nötigen reicht, daß es keine Sorgenlast, sondern ein Sorgenbrecher sei, diese Kunst muß gelernt werden. Und alles lernt sich in der Jugend am leichtesten. Die Kinder sollen einen Einblick und Verständnis in Verdienen und Ausgeben, in Haushalten und Sparen bekommen, nicht in Sorgen und Not, davor bewahrt wohl die ärmste Mutter ihr Kind, sie leidet selbst Not, aber für ihr Kind findet sie immer noch Hilfe und Rat. Deshalb ist des Kindes Vertrauen auch so groß, und schnell vergißt es alle Schatten, weil es sich darauf verläßt: „Vater und Mutter werden schon helfen." Aber lehrt die Kinder nicht reicher scheinen wollen, als ihr seid. Warum sagen am Montag morgen in jeder Klasse fünf bis sechs Kinder, wenn wir nach dem Schulgelde fragen: „Die Mutter hot net gewechselt!" „Die Mutter hat ke Münz!"? Laßt doch die Kinder die Wahrheit sagen; denn die Kinder wissen ja diese Wahrheit: „Mutter hat heute nicht genug Geld, sie schickt es ein andermal."

Noch eins möchte ich erwähnen: Jedes Kind vertraut fest darauf, daß die Eltern für alle seine Bedürfnisse sorgen, und dies ist auch keinem Kinde drückend; und sollte sich in einem Kinde schon frühe der Wunsch regen: ich möchte den Eltern gern verdienen helfen, so ist das nur erziehlich. Durch Schonen der Sachen und Achtsamkeit und Sauberkeit kann jedes Kind mitverdienen. Aber rechnet dem Kinde nie vor: „So und so viel hast du mich schon gekostet!" O wie wehe mag das der Kindes-

seele tun! Eine Mutter erzählte mir mal von der Krankheit ihres Buben und rechnete mir vor, was alles gekostet habe; da füllten sich des Kindes Augen mit Tränen. Ich mußte an eine Geschichte denken, die ich mal gelesen habe: Da hatte eine sehr liebevolle Mutter in Gegenwart ihres 11jährigen Töchterchens gesagt: „Ja, wenn ich meine Kleine nicht hätte, könnte ich viel leichter und besser verdienen.“ Und das Kind grübelte nun immer darüber nach, wie es der Mutter helfen möchte. Da kam ihm der Gedanke: „Ja, wenn ich nicht da wäre!“ Und aus Liebe zur Mutter ertränkte es sich. — So wollen wir den Kindern ihren Kinderfrohsinn lassen. Sie sollen empfinden und vertrauen: „Die Eltern sorgen für mich!“ Sie sollen aber nie empfinden: „Ich bin den Eltern eine Last!“ Für alle Notwendigkeiten der Kinder sorgen alle Eltern gern, und wenn die sorglosen, unerfahrenen Kinder oft unnötige Sorge machen und alle Augenblicke um Genüsse und Vergnügen betteln, so antworte man ihnen einfach: „Heinerle, Heinerle, hab' kein Geld!“

Die Einteilung der Kindesfehler.

Fr. Scholz. Die Charakterfehler des Kindes. Neu herausgegeben von Johann Trüper. Leipzig. Eduard Heinrich Mayer.

Wie in allen Wissensgebieten, die es mit einem reichen tatsächlichen Inhalte zu tun haben, so ist auch bei der Lehre von den Fehlern der Kindesseele eine Einteilung und Gruppierung nötig, um Zusammengehöriges mit einem Blicke umfassen, Unzusammenhängendes ausscheiden und so sich besser zurechtfinden zu können. Doch begegnen wir hier besondern Schwierigkeiten, nicht bloß, weil Kindesfehler auf den verschiedensten Ursachen beruhen können, sondern auch, weil ihre Äußerungen je nach den Ursachen sehr verschieden sich gestalten, so daß Fehler, die wir mit demselben Namen benennen, trotzdem oft ein sehr verschiedenes Gesicht zeigen. Lüge, Tierquälerei, Unordentlichkeit entfließen den verschiedensten Quellen, ja von den wenigsten Kindesfehlern vielleicht kann man sagen, daß jedesmal nur eine einzige bestimmte Ursache unter Ausschluß aller anderen zugrunde liege.

Die Einteilung nach den Ursachen also würde unzweckmäßig sein, wenn sie überhaupt ausführbar wäre. Denn abgesehen davon, daß die Ursachen so viele sind, daß eine erschöpfende Aufzählung kaum möglich sein dürfte, würde sie auch zu einer Zerreißung und Trennung zusammengehörender Gruppen und Teile und zu unliebsamen Wiederholungen führen.

Dasselbe würde der Fall sein bei einer Einteilung in ererbte und erworbene Charakterfehler. Die große Wichtigkeit dieses Unterschiedes steht zwar außer Frage. Im Einzelfalle wird man stets genötigt sein, wieder darauf zurückzukommen, und keine Erziehungslehre darf ihn mehr übersehen. Aber zu einer wirk-

lichen Klassifikation und der Möglichkeit einer Übersicht würde diese Einteilung nichts beitragen. Man hat anstatt der genannten Ausdrücke auch die Bezeichnungen natürliche und künstliche Fehler oder einheimische und fremde gesetzt. Unter natürlichen oder einheimischen einerseits hat man dabei die aus ererbten Anlagen entwickelten, also dem betreffenden Kinde eigentümlichen, ihm innewohnenden Fehler, — unter künstlichen oder fremden anderseits die ihm durch äußere Umstände, namentlich Erziehungsfehler, böses Beispiel, ungebildete Umgebung u. s. w. aufgepfropften oder als fremde Bestandteile eingeimpften zu verstehen. Neue Begriffe sind durch diese Bezeichnungen nicht geschaffen worden. Es sind nur andere Ausdrücke für dieselbe Sache.

Man spricht auch von akuten und chronischen Fehlern. Unter letzteren hat man die dem Kinde dauernd, d. h. durch längere Zeit anhaftenden, mit seinem Naturell verwachsenen Fehler, mögen dieselben nun aus ererbten Anlagen entstanden oder erworben sein, zu verstehen. Erstere dagegen stellen mehr Gelegenheitsfehler dar, die zwar auch aus dem Naturell entstehen, aber nicht als bleibende Erscheinung, sondern mehr gelegentlich und vorübergehend auftreten. Auf dem Gebiete des Wollens und Handelns gehören hierher z. B. Temperamentsausbrüche, aus Angstaffekten hervorgegangene Lügen, übermütige Exzesse und dergl. Ihr Gegenstück auf dem Vorstellungsgebiete finden sie in unvermuteten Flüchtigkeitsfehlern beim Arbeiten, augenblicklicher Zerstreutheit, mangelnder Sammlung. Etwas anders drückt der Philosoph Herbart das Verhältnis beider Gruppen zueinander aus, indem er sagt: „Es gibt Fehler, die das Kind hat, und Fehler, die das Kind macht.“

Auch ob dem Fehler körperliche oder geistige Ursachen zugrunde liegen, hat man als Einteilungsprinzip hervorgezogen. Im ersteren Falle würde es sich um Fehler handeln, die aus dem Übergewicht körperlicher Einflüsse auf Stimmung, Gemüt, Vorstellungsleben u. s. w. hervorgehen. Es handelt sich hier zum Teil um Fehler, welche hart an der Grenze der Geisteskrankheit stehen oder dieselbe schon überschritten haben, z. B. um Schwachsinn von den leichtesten Graden bis zum ausgebildeten Idiotismus,

um schwere und anhaltende Gemütsverstimmung, um Erregung der Phantasie von einfacher, noch als solche vom Kinde erkannten Vision bis zur wirklichen Sinnestäuschung, um verkehrtes triebartiges Handeln. Hier gerade sind die Übergänge vom Gesunden, d. h. von dem, was man noch nicht als geisteskrank bezeichnen darf, zum Kranken ungemein zahlreich und flüssig.

Als rein geistig vermittelt würde man alsdann alle Fehler, bei denen eine körperliche Grundlage nicht nachzuweisen ist, anzusehen haben. Es ist jedoch hierbei zu beachten, daß nicht bloß die direkt auf den Geist von außen einwirkenden Einflüsse, z. B. Affekte, in Frage kommen, sondern daß es sich zugleich immer um eine Anlage handelt, bei der aus inneren Gründen des seelischen Geschehens sich Regelwidrigkeiten, d. h. Fehler ausbilden. Im letzten Grunde haben wir uns solche geistigen Anlagen natürlich ebenfalls körperlich, nämlich im Gehirn, vorgebildet zu denken. Der Fehler kann sich alsdann auch ohne äußere Ursache nur aus der Weiterentwicklung der ursprünglichen Anlage heraus bilden. Ebenso oft freilich bleibt die Anlage latent und wird entweder als solche wieder vererbt oder, wenn die Gelegenheit zur Entwicklung fehlt, mit der Zeit, und sei es oft auch erst sehr allmählich, durch mehrere Generationen hindurch getilgt.

Endlich teilt man auch die Kindesfehler nach den sogenannten Seelenkräften ein. Das gesamte Seelenleben äußert sich nach drei Seiten, nämlich 1. im Fühlen und Empfinden, 2. im Vorstellen, wozu auch Denken und Urteilen gehören, und 3. im Wollen und Handeln. Derselben Einteilung kann man auch die Fehler der Kindesseele unterwerfen. Doch ist hierbei folgendes nicht zu übersehen:

Im geordneten bewußten Seelenleben arbeitet keine dieser Seelenkräfte isoliert für sich allein, sondern ist von den andern mit abhängig oder versetzt sie selbst in Mittätigkeit. So vermittelt Fühlen und Empfinden sofort Vorstellen, bewußtes Handeln ist ohne vorausgegangene Vorstellung nicht denkbar. Das Gleiche ist auch bei Regelwidrigkeiten des Seelenlebens der Fall. Störungen der Gefühlstätigkeit ziehen das Vorstellungsleben, und sei es auch nur die Vorstellung von Zuständen des eigenen Ich,

in Mitleidenschaft, und dem regelwidrigen Handeln pflegen Störungen des Gefühls und des Vorstellungslebens vorauszugehen. Man muß sich also stets vergegenwärtigen, daß, wenn von Fehlern einer der genannten drei Seelenkräfte die Rede ist, doch trotzdem fast ausnahmslos die übrigen in irgend einer Weise mitbeteiligt sind. Es schließt dies nicht aus, daß das eine Gebiet vorzugsweise beteiligt sein kann, oder auch, daß auf seinem Boden zuerst die fehlerhafte Anlage erwachsen und von dort aus weitergewuchert ist. Im allgemeinen zeichnet sich jedoch diese Einteilung durch Übersichtlichkeit und Vermeidung von Wiederholungen vorteilhaft aus.

Die übrigen Beziehungen brauchen darum nicht übergangen zu werden. Namentlich wird uns die Frage nach den Ursachen, ob der Fehler ererbt oder erworben, ob er körperlich oder geistig vermittelt sei, in jeder der zur Schilderung kommenden Typen beschäftigen. In engem Zusammenhange damit steht die Vorhersage (Prognose), d. h. die Frage nach der Möglichkeit der Beseitigung. Denn für den Erzieher ist es von größter Wichtigkeit, schon von vornherein sich ein Bild darüber machen zu können, ob sein Liebesmühen raschen und vollständigen Erfolg verspricht oder nicht. Ich spreche nicht von Erfolg überhaupt, denn dieser ist stets außer Frage. Das ist das Schöne im Berufe des Erziehers, mag er nun Vater, Mutter oder Lehrer sein, daß er niemals, selbst in den scheinbar schwersten Fällen nicht, hoffnungslos arbeitet, sondern daß ihm ein gewisser Grad des Gelingens stets gewährleistet ist.

Von großer Wichtigkeit ist es dabei auch, ob es sich um einen Fehler, um einen im wirklichen Sinne oder um einen Fehler aus Verkehrtheit oder Überwucherung handelt. Das eine Kind zeigt z. B. grausame Neigungen, weil ihm schon von vornherein die sympathischen Anlagen fehlen — das andere aus Nachahmung, Neugierde oder Aberglauben, kurz aus einer Überwucherung und falschen Richtung der Vorstellung. Erstere Fälle sind stets die schwierigsten. Denn es liegt auf der Hand, daß es leichter sein muß, etwas Überflüssiges fortzuschaffen, als etwas Neues zu bilden. So operiert auch der Chirurg mit Leichtigkeit einen Auswuchs der Nase, zu seinen schwersten Aufgaben aber gehört es, eine fehlende Nase zu ersetzen. Wie aber dem Chirurgen

der Ersatz fehlender Stücke nur unter Heranziehung benachbarter gesunder Teile möglich ist, so muß auch der Erzieher es versuchen, intellektuelle oder Charakterdefekte mit Hilfe verwandter Ideengruppen zu decken.

Psychopathische Kinder.

Wilhelm Börner. Charakterbildung der Kinder. München. 1914. Oskar Beck.

Der Begriff „psychopathisch" ist nicht scharf umgrenzt. Es besteht keine strikte Scheidelinie zwischen gesund und psychopathisch, die Übergänge sind ganz allmählich. Das Wort ist medizinisch nicht eindeutig. Jedenfalls ist dieser Begriff unter allen in Betracht kommenden der weiteste. Im folgenden sollen unter psychopathischen Kindern neurasthenische, hypochondrische und schwachhysterische Kinder verstanden werden; hingegen sollen die schwachsinnigen, obwohl sie mitunter den psychopathischen zugezählt werden, unberücksichtigt bleiben. Da es keine Statistik über die psychopathischen Kinder gibt, ist man über ihre Zahl nicht genau unterrichtet; daß sie aber sehr groß ist, läßt sich doch mit Sicherheit behaupten.

Eine große Schwierigkeit liegt darin, daß keine scharfe Grenze zwischen den Resultaten von Erziehungsfehlern und psychopathischen Zuständen zu ziehen ist. Man sollte deshalb möglichst frühzeitig den Symptomen von psychopathischer Veranlagung seine Aufmerksamkeit zuwenden. Es wird heute sehr viel durch Verständnislosigkeit in der Weise gesündigt, daß man als Unart ansieht, was in Wirklichkeit krankhaft ist. Bei auffallenden Anzeichen sollte man immer den Arzt befragen. Hinsichtlich physischer Krankheitserscheinungen (Fieber, Ausschläge, Schmerzen, Husten etc.) ist das für vernünftige Menschen selbstverständlich. Leider ist dies auf psychischem Gebiete keineswegs der Fall. Und doch gibt es auch hier Kurpfuscherei und diese ist wegen ihrer großen Gefahren für die Charakterbildung, wenn möglich, vielleicht noch verhängnisvoller als die Kur-

pfuscherei im gewöhnlichen Sinne. Freilich kann der Arzt in solchen Fällen nicht allein die Heilung bewirken, sondern es bedarf der tatkräftigsten Unterstützung der Erzieher, also vor allem der Eltern. Die Behandlung psychopathischer Kinder bildet ein Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Nervenheilkunde. Man hat dieses Gebiet mit „Heilpädagogik“ bezeichnet. Eigentlich sollten alle Erzieher heilpädagogisch gebildet sein. Insbesondere gilt das natürlich von Eltern psychopathischer Kinder, von den Kindergärtnerinnen, den Lehrern (sowohl Volks- als auch Mittelschullehrern) und den Schulärzten. Wie vielen Kinderselbstmorden — um nur eines zu erwähnen — könnte dadurch vorgebeugt werden. Es wird sich zeigen, daß im allgemeinen keine anderen Methoden und Maßnahmen der Charakterbildung bei psychopathischen Kindern anzuwenden sind als bei normalen, sondern daß sie nur im einzelnen anders orientiert werden müssen.

Es sollen nun zunächst die Symptome der kindlichen Psychopathie ins Auge gefaßt werden. Hier sind vor allem die Schlafstörungen hervorzuheben; sie äußern sich durch Unregelmäßigkeit und Unruhe, durch Schreien im Schlafe, bei größeren Kindern durch lautes Sprechen, Auffahren, öfteres Erwachen und Halluzinieren; auch ein zu leiser Schlaf ist bei Kindern ein Zeichen von Psychopathie. Andere körperliche Symptome sind Appetitlosigkeit, Sehstörungen, Kopfschmerz und Erbrechen bei geringen Aufregungen, z. B. vor dem Gang zur Schule.

Viel wichtiger als diese physiologischen Symptome sind in diesem Zusammenhange die seelischen Störungen. Hier kommt zunächst die Ängstlichkeit in ihren verschiedenen Formen, als Furcht vor Dunkelheit, vor Alleinsein, vor ungewohnten Menschen, die Ängstlichkeit bei neuen Eindrücken überhaupt, in Betracht. Solche Kinder machen häufig einen scheuen, verschlossenen, grämlichen Eindruck. Damit verwandt ist die Schreckhaftigkeit, die sich bei plötzlichen Eindrücken, unvorhergesehenen Geräuschen u. s. w. geltend macht. Nicht selten kommt es bei solchen Kindern auch zu Zwangsvorstellungen. Diese treten z. B. als Angst vor spitzen Gegenständen, als Furcht, sich zu beschmutzen oder zu erröten, auf; auch die Wasserscheu, sowie die Grübel- und Fragesucht gehören hierher. Damit verwandt sind die Zwangs-

handlungen; bekannt ist ja auch aus Zeitungsberichten der Wandertrieb derartiger Kinder. Bei manchen Kindern wurde eine Art Nettigkeitsfanatismus beobachtet, der sich z. B. darin äußert, daß sie keine offenen Laden sehen können und auch in fremdem Milieu, trotz ihrer Schüchternheit, offenstehende Laden schließen müssen. Auch das Schimpfen geschieht bei manchen psychopathischen Kindern zwangsmäßig. Ein fünfeinhalbjähriges Kind beschimpfte die Mutter, die Großmutter und Gott. Zur Verantwortung gezogen, meinte es: „Ich muß es sagen. Ich habe den Kopf voll." Hier müssen auch die sogenannten „Tics" erwähnt werden: das Blinzeln, Schütteln und Drehen des Kopfes, Heben der Brauen, Zucken der Schultern, Hüsteln, Räuspern, Mund spitzen, Einziehen des Mundes und dergl.

Ein weiteres Symptom bildet die Überempfindlichkeit, die sich sowohl hinsichtlich der Intensität, als auch hinsichtlich der Dauer geltend machen kann. Kleine, geringfügige Anlässe können Erblassen oder Erröten, Zittern, Weinen, Schreien zur Folge haben; Eindrücke, die bei normalen Kindern ganz rasch vorübergehen, üben eine lang anhaltende Wirkung. Weiters können Zornanfälle charakteristisch sein, wenn sie plötzlich, ohne äußeren Anlaß, ohne ersichtlichen Grund, auftreten. Sehr häufig findet sich bei psychopathischen Kindern ein unruhiges, fahriges, sprunghaftes Wesen. Die Kinder haben keine Ausdauer im Spiel und bei der Arbeit; sie verlieren rasch an allem die Freude, sie zeigen eine große motorische Unruhe in den Füßen, Armen und Fingern, sie sind unstet und zappelig. Dazu kommt auch die Launenhaftigkeit: die Kinder sind Stimmungen unterworfen, ganz unvermittelt fröhlich und traurig, freundlich und mürrisch, ausgelassen und schläfrig. Es macht sich ein Mangel an Konzentrationsfähigkeit geltend; die Kinder sind stets zerstreut, immer unaufmerksam, was sich besonders in der Schule sehr unangenehm fühlbar macht. Auch Idiosynkrasien sind bei solchen Kindern nicht selten. Gewisse Farben oder Speisen oder Tiere (z. B. Hunde), die normalen Kindern angenehm sind, werden für solche psychopathische Kinder zum Gegenstande heftigster Abneigung. Sogar der Fall ist schon eingetreten, daß ein kleines Mädchen die größte Angst vor Puppen empfand, so daß es vor ihnen

direkt flüchtete. Auch die Scheu vor Berührung von Seide, Sammt, Wolle und dergl. kommt vor. Ebenso sind leichte Fälle von Stehlsucht, d. h. von unwiderstehlichem Zwange, zu stehlen, manchmal Anzeichen von Psychopathie. Charakteristisch ist ferner zuweilen das Fehlen natürlicher sozialer Gefühle; psychopathische Kinder haben dann das Bestreben, sich zu isolieren, sind streitsüchtig, mißgünstig, schadenfroh und zeigen Lust am Quälen.

Das Wesen der Hypochondrie ist wohl allgemein bekannt. Sie äußert sich in einer übertriebenen Sorge und Ängstlichkeit für die eigene Gesundheit. Hypochondrische Kinder sind überempfindlich, wehleidig, beobachten sich ununterbrochen selbst, suggerieren sich Krankheitszustände, die gar nicht vorhanden sind, bauschen jede Kleinigkeit auf.

Über das eigentliche Wesen der Hysterie sind sich die Ärzte selbst noch nicht klar, und es bestehen zu ihrer Erklärung verschiedene Hypothesen. So viel wird man jedenfalls mit Bestimmtheit sagen können, daß es sich um eine Erkrankung des Willens handelt, daß für die Hysterie der Mangel an Willenshemmungen und das Fehlen von Motivgruppen charakteristisch ist. Man war sehr lange der Ansicht, daß Hysterie nur bei Erwachsenen und zwar nur bei Frauen vorkomme. Diese Auffassung ist heute aufgegeben, weil erfahrungsgemäß auch viele Kinder, und zwar Mädchen wie Knaben, hysterisch sind. Hysterie ist auch keine spezifische Großstadtkrankheit, sondern kommt ebenso in ländlichem Milieu vor und ist keineswegs eine Frucht der Neuzeit, sondern war schon im Mittelalter bekannt. Vor dem dritten Lebensjahre kommt Hysterie nahezu nicht vor; am häufigsten findet sie sich im Alter zwischen sieben und fünfzehn Jahren. Die Äußerungsformen der Hysterie sind Lähmungserscheinungen an Füßen und Armen, Störungen beim Gehen und Stehen, Stimmbandlähmungen (Aphasie), Stottern, Schlingstörungen und Veitstanz. Selten kommen bei Kindern Krämpfe vor. Unter den seelischen Symptomen spielen besonders Lüge und Verstellung eine große Rolle. Ich kannte einen hysterischen neunjährigen Jungen, der die abenteuerlichsten, phantastischesten Erzählungen als Selbsterlebtes bezeichnete. So bevölkerte er jeden dunkeln Raum mit

mehrköpfigen Schlangen, mit Drachen und Ungeheuern, die er gesehen und denen er Trotz geboten. Er verwechselte bei längerem Reden hierüber Phantasiegebilde mit Wirklichkeit und geriet in höchste Erregung, wenn man an seinen Heldentaten nur im geringsten zu zweifeln wagte. — Auch die Verleumdung als Racheakt (z. B. gegenüber mißliebigen Lehrern) wird nicht selten bei hysterischen Kindern beobachtet. Da kommt es vor, daß solche Kinder Diebstähle inszenieren oder sich selbst Wunden beibringen, um dann andere beschuldigen zu können. Weiters zeigt sich häufig eine krankhafte Phantasietätigkeit, welche die Kinder zur Flucht, ja sogar zu Handlungen verleitet, die sie mit dem Strafgesetze in Konflikt bringen; erregt und angeregt durch die Schundliteratur, übertragen sie das Indianer- oder Räuberspiel ins Leben. Auch das sogenannte Wachträumen ist damit verwandt. Nicht selten sind ferner Eifersucht, Neid und Gehässigkeit Ausflüsse der Hysterie. Besonders bemerkenswert ist, daß diese Krankheit außerordentlich ansteckend wirkt, so daß man mit Recht von einer „psychischen Infektion“ gesprochen hat. Man denke nur an die Veitstänze, an den Kinderkreuzzug, an den Rattenfänger von Hammeln! In Schulen oder Internaten kann diese Ansteckung bis zu ausgesprochenen Epidemien führen. Vor Jahren kam in einer Schule in Meißen ein Fall von hysterischem Zittern vor. Bald verbreitete sich diese Erscheinung über die ganze Klasse, dann über die ganze Schule und endlich über alle Schulen Meißens, so daß diese für Monate gesperrt werden mußten. Als man sie eröffnet, trat eine Wiederholung ein. Erst die Drohung, die hysterischen Kinder auszuschließen und abzusondern, hatte eine günstige Wirkung. Auch in Familien genügt ein hysterisches Mitglied, um alle Angehörigen zu infizieren.

Hier sei noch ein Wort über die sogenannte Psychasthenie gesagt, deren Wesen im Vorhandensein gewisser Hemmungen besteht, die vom Kinde nicht zu beseitigen sind. Die wichtigste Form ist die krankhafte Faulheit der Kinder. Das Kind will und kann nicht spielen; trotz aller Bemühung ist es nicht imstande, aus seinem lethargischen Zustande sich zu befreien. Diese Erscheinung ist für den Erzieher sehr wichtig, weil ihre Nichtbeachtung zu argen pädagogischen Mißgriffen führen kann. —

Es wirft sich die Frage auf, welches die Ursachen der psychopathischen Veranlagung sind. Besonders zwei solcher Ursachen kommen in Betracht: die erbliche Belastung und die falsche Erziehung im weitesten Sinne. Im allgemeinen wird man sagen können, daß die Disposition stets angeboren sei und je nach der Art der Erziehung entweder ausgebildet oder gehemmt wird. Deshalb ist die Prophylaxe von wesentlicher Bedeutung.

In physiologischer Beziehung spielt die richtige Ernährung eine große Rolle; eine Unterernährung ist ebenso verhängnisvoll wie eine Überernährung; insbesondere ist vor zu ausgiebigem Fleischgenuß im Kindesalter zu warnen. Unterernährung hat leichte Ermüdbarkeit, Überreiztheit, Migräne u. a. zur Folge. Man ersieht daraus, wie wichtig für die Charakterbildung indirekt die Bestrebungen für richtige und ausreichende Säuglingsernährung sowie die Schulküchen sind, mit denen man die besten Erfolge erzielt hat. Ganz besonders wichtig ist aber bei allen Kindern die vollständige Enthaltung von Alkohol, da Fälle bekannt sind, in denen schon durch einmaligen Alkoholgenuß die ärgsten dauernden Schäden für die seelische Gesundheit hervorgerufen wurden. Nur ein Beispiel: Ein neunjähriger Knabe trank sich anläßlich der Taufe seiner Schwester einen Rausch an. Am nächsten Tage bekam er einen epileptischen Anfall und diese Anfälle wiederholten sich von da ab in Zwischenräumen von acht bis zehn Tagen. Im Kindesalter muß also unter allen Umständen der Alkoholgenuß (auch in Form von Medizinalweinen und alkoholhältigen Eisenpräparaten) ausgeschlossen werden. —

Wenn man die erziehliche Prophylaxe ins Auge faßt, so steht an erster Stelle das Beispiel, das Vorbild des Erziehers. Man darf sich nicht darüber wundern, wenn nervöse Eltern nervöse Kinder haben; wenn Kinder, die neurasthenischen Bonnen oder Lehrern ausgeliefert sind, selber neurasthenisch werden. Selbstverständlich gilt, wie schon früher erwähnt, die Ansteckungsgefahr in ganz besonderem Grade bei der Hysterie. Auch die Tics der Erzieher gehen, wie die Erfahrung lehrt, leicht auf die Kinder über. — Von großer Bedeutung ist ferner die Konsequenz, Festigkeit und Stetigkeit in der Erziehung. Der Erzieher soll nicht kleinlich und pedantisch, nicht launenhaft und hart,

aber ebenso wenig weichlich sein, nicht jeden Wunsch erfüllen, das Kind nicht verwöhnen; er soll immer gütig und heiter, aber dabei strenge sein. Die Gewöhnung an den Gehorsam ist von großem prophylaktischen Werte. Zu warnen ist vor Spott und Sarkasmus, den leider Lehrer häufig gebrauchen, der aber das seelische Verhältnis zwischen ihnen und den Kindern ganz zerstört und oft auf die Kinder eine sehr nachteilige Wirkung übt. — Weiters gehört hierher die Gewöhnung an Ausdauer und Pünktlichkeit. Man soll die Kinder anhalten, das auszuführen, was sie sich vorgenommen haben, etwas Begonnenes zu beenden und alles ordentlich zu tun. Damit muß schon sehr frühzeitig, beim Spiele, begonnen werden; schon hier muß vorgebeugt werden, daß Launen aufkommen. Auch von allem Schreck- und Furchteinjagen müssen die Erzieher absehen. An schreckhaft wirkende Geräusche und Sinneswahrnehmungen (Dunkelheit, Schatten) ist das Kind langsam zu gewöhnen. Durch Schreck können leicht Verwirrtheit, Epilepsie oder Hysterie ausgelöst werden. Deshalb ist auch jede Art körperlicher Züchtigung bedingungslos zu verurteilen. Das Kind hat vor der Züchtigung (oft Stunden hindurch) Angstzustände und während der Züchtigung Schreckzustände. Man beobachte nur Kinder, die eine Tracht Prügel zu gewärtigen haben! Wenn derartige Vorkommnisse sich wiederholen, so muß das Nervensystem zerrüttet werden. Solche Kinder sind auch meist scheu und verängstigt, „verschlagen". Der Psychiater Professor Aschaffenburg schreibt einmal: „Ich behaupte, daß ein gesundes Kind ganz ohne Schläge zu einem tüchtigen Menschen erzogen werden kann, ein nervöses Kind aber ohne Schläge erzogen werden muß." Ferner sollten alle Erzieher darauf achten, die Phantasie der Kinder nicht übermäßig aufzuregen und jede Art Schundliteratur, wie Indianerbücher, Karl May, Schauergeschichten u. s. w. nach Tunlichkeit fernzuhalten. Hingegen müßte die Berührung der Kinder mit der Natur so viel wie möglich gepflegt werden. Die Natur macht froh, sie wirkt beruhigend, sie lenkt vom Ich ab und weckt sachliches Interesse. Der Naturgenuß wäre auch gegenüber anderen Arten der Unterhaltung zu bevorzugen. Besonders jene Unterhaltungen sind zu verpönen, welche die Modetorheiten und gewisse Konventionen der Erwachsenen nachahmen

und die Kinder frühreif machen (Kinderbälle, Kinderjours etc.). Auch vor zu frühem Theaterbesuch muß an dieser Stelle wieder gewarnt werden. Reizbare Kinder können sogar bei Aufführungen von Märchenspielen Wein- und Schreikrämpfe bekommen. Psychopathische Kinder sollten auch besser vom Erlernen der Musik ferngehalten werden, weil es bei einigem Ernst die Nerven stark in Anspruch nimmt. Das passive Zuhören ist bedeutend weniger aufreibend. — Sehr wichtig für die seelische Gesundheit ist die soziale Betätigung der Kinder. Der gesellige Verkehr soll möglichst gepflegt, nach Tunlichkeit soll für gemeinsame Aktionen gesorgt werden. Es ist kein Zufall, daß „einzige Kinder“ so häufig psychopathisch sind. Das hängt mit der Isolierung zusammen. Man soll, wie bereits bemerkt, die Kinder frühzeitig anleiten, an andere zu denken und anderen Liebes zu tun. Schon die Kinder müssen erfahren, was Washington so richtig behauptet: „Fühlst du dich unglücklich, verstimmt und elend, so gehe zu einem anderen Unglücklichen und erweise ihm eine Wohltat; du wirst finden, daß sich das Glück dann ganz von selbst einstellt. Unglücklich sind in dieser Welt die Menschen mit harten und engen Herzen; glücklich sind die, welche ein weites Herz haben. Solche Menschen sind immer glücklich.“ Die Weckung und Förderung des Verantwortlichkeitsgefühls und die Ausbildung des Pflichtbewußtseins ist gleichfalls prophylaktisch sehr wertvoll.

Was nun die heilpädagogische Therapie betrifft, gibt es zwei verschiedene Auffassungen. Die eine sagt, man solle alles vom Kinde entfernen und fern halten, was nervöse Zustände hervorruft; die zweite verficht den Grundsatz, das psychopathische Kind allmählich an jene Einflüsse zu gewöhnen. Es soll hier der letztere Standpunkt vertreten werden. Was das Kind irritiert, das soll herbeigeführt, an das Kind herangebracht, aber überwacht, kontrolliert werden. Man hat in diesem Sinne mit Recht von einer „Affektgymnastik“ gesprochen. Das Fernhalten schädlich wirkender Eindrücke bedeutet keine Vorbereitung aufs Leben. Hat z. B. ein Kind Angst vor dunklen Räumen, so soll es zuerst bei vollem Lichte einschlafen, dann wird man ein kleines Nachtlicht zum Bette stellen, später dieses im Nebenraume anbringen und endlich nach einiger Zeit jedes Licht ent-

fernen. Scheut sich ein Kind vor Hunden, so lasse man es die Tiere aus der Ferne beobachten und zeige ihm, wie harmlos sie sind; dann trachte man, eine Besichtigung aus unmittelbarer Nähe herbeizuführen, endlich wird das Kind selbst die Hunde ruhig ansehen und mit der Zeit Freude an ihnen bekommen. Bei Geräuschen oder mechanischen Bewegungen, die Furcht oder Schrecken bewirken, soll man das Kind möglichst mit den Ursachen bekannt machen und das Kind diese Geräusche selbst erzeugen lassen; in diesem Falle schwindet das unangenehme Gefühl. Häufig besteht das Heilungsverfahren auch in einem Ablenken und Ignorieren. So wird man ein hypochondrisches Kind nicht bemitleiden, sondern von seinem Ich ablenken; Zornanfälle wird man unbeachtet lassen oder als nebensächlich behandeln, aber ihnen gegenüber ja nicht Ratlosigkeit zeigen; auf Launen wird man nicht eingehen, sondern sie übergehen. Nie soll ein psychopathisches Kind ihm bewußt als „krank" behandelt werden und mit Recht wird von Ärzten gefordert, daß das Wort „nervös" niemals Kindern gegenüber gebraucht werde. — Ferner ist von großem Werte für die Therapie der kräftige Appell an die Stärke und Aktivität des Kindes; dieser ist besonders bei Tics, Zwangshandlungen, Mangel an Konzentrationsfähigkeit, Idiosynkrasien und bei Psychasthenie ratsam. In solchen Fällen soll man dem Kinde konkrete Aufgaben stellen, es für bestimmte Übungen interessieren, ihm Mut machen durch Lob und durch den Hinweis auf Erfolg. Unter keinen Umständen darf das Kind durch unangebrachte Strenge, barschen Ton, Ungeduld u. s. w. entmutigt werden. Nietzsche sagt mit Recht: „Welches ist das stärkste Heilmittel? — Der Sieg!" — Weiters ist die „Beschäftigungstherapie" bei Hysterie, Hypochondrie, Überempfindlichkeit und Launenhaftigkeit sehr wichtig. Diese Beschäftigungstherapie besteht darin, daß man bei dem Kinde Freude an der Arbeit erzeugt. Erfahrungsgemäß eignet sich besonders die landwirtschaftliche und hauswirtschaftliche Arbeit, sowie die Garten- und Werkstättenarbeit sehr gut zu diesem Zwecke, aber auch Papparbeiten, Stickereien, Häckelarbeiten können herangezogen werden. — Speziell bei körperlicher Hysterie gibt es drei Methoden zur Heilung: Die erste besteht in der „bewußten Vernachlässigung",

d. h. im absichtlichen Nichtbeachten der hysterischen Symptome; die zweite in einer ärztlichen Scheinbehandlung: man gibt z. B. bei hysterischem Husten einen bitteren Tee als Medizin; endlich drittens durch Überrumpelung: man sagt energisch und barsch: „Steh auf!“, „Sprich laut!“, „Huste nicht!“ etc. Diese Methoden müssen sehr konsequent, gemeinsam mit einem Arzt, durchgeführt werden. Alle „geheimen Erzieher“ sind möglichst auszuschalten und die offiziellen Erzieher müssen doppelt darauf bedacht sein, einander in die Hände zu arbeiten. Die Frage, ob man hysterische Kinder in die Schule schicken soll, wird von den Ärzten sehr verschieden beantwortet; im allgemeinen wird man sagen können: wenn die Symptome nicht allzu schwer sind (Zittern, übermäßige Ängstlichkeit und dergl.), so daß nicht zu befürchten ist, die Kinder würden verlacht und verspottet werden, sollten sie die Schule besuchen. Freilich hängt auch viel vom Verständnis und Takt der Lehrer ab. — Anzuraten ist auch die liebevolle, gründliche Aussprache mit dem Kinde, die aus ihm alles herausholt, was seine Seele bedrückt und bedrängt. Darin liegt der unbestreitbar gesunde Kern dessen, was S. Freud die „Psychoanalyse“ genannt hat und leider mit der Zeit so einseitig vorurteilsvoll und ganz unwissenschaftlich ausgebildet hat. Im Grunde genommen ist das Verfahren keineswegs neu, vielmehr schon von der katholischen Kirche in der Institution der Ohrenbeichte seiner psychologischen Bedeutung nach anerkannt worden. Auch in den Stunden der „Sittlichen Lebenskunde“ könnte in taktvoller Weise auf Vorfälle und Beobachtungen an hysterischen Kindern Bezug genommen werden, was, ein richtiges Verhältnis zwischen Kind und Lebenskundelehrer vorausgesetzt, sehr vorteilhaft wirken dürfte. —

Bei allen stärkeren Fällen psychopathischer Erkrankung ist das Wesentlichste und Notwendigste die radikale Änderung des Milieus. Diese muß so durchgreifend sein, daß das Kind auch den Menschen, ja sogar den Spielzeugen entrückt wird, die es bisher umgaben, um auf diese Weise tunlichst alle Assoziationen mit der früheren Umgebung auszuschalten. Dazu sind verschiedene Mittel möglich: Man kann das Kind in eine vollkommen verläßliche Familie auf das Land geben (zu Verwandten, Freunden, in eine Lehrersfamilie), oder in ein „Landerziehungsheim“, wie es

deren in Deutschland, Österreich und in der Schweiz schon eine ganze Reihe gibt. Bei den Familien ist darauf zu achten, daß sie wenigstens ein Kind haben, das ungefähr im Alter des Patienten steht. Am besten ist es natürlich, solche Kinder in heilpädagogischen Anstalten unterzubringen. Diese stellen sozusagen das Ideal dar, weil sie von erfahrenen, geschulten, in jeder Beziehung tüchtigen Berufs-Heilpädagogen geleitet werden. Gerade das ist aber sehr wertvoll, weil es bei psychopathischen Zuständen hauptsächlich auf den persönlichen Einfluß ankommt. Auch ist ja manchmal eine Art Wachsuggestion notwendig. —

Wenn eingangs vor einer mangelhaften Beachtung psychopathischer Symptome gewarnt worden ist, so soll hier zum Schlusse nicht weniger eindringlich vor jeder Schwärzseherei gewarnt werden. Der Erzieher soll aufmerksam und auf der Hut sein, aber er darf nicht in die Weichlichkeit verfallen, in jeder Unart und jedem Fehler des Kindes eine Krankheit zu sehen; er darf sich nicht seine Unbefangenheit rauben lassen; im Zweifel sollte stets ein Arzt zu Rate gezogen werden. Bei der Gewißheit, es wirklich mit Psychopathie zu tun zu haben, sollte man aber freilich kein Opfer scheuen, um die Charakterbildung zu gewährleisten und ein möglichst günstiges Erziehungsresultat zu erreichen.

Die Suggestion.

W. Stern. Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig. 1904. Quelle & Meyer.

Suggestion ist Übermittlung einer Stellungnahme mit Hilfe einer inneren Nachahmung. Es gehört somit zur Verwirklichung jeder Suggestion ein Übermittler und ein Nachahmer; daher kommt dem Vorgang eine aktive und eine passive Seite zu. Die Wirksamkeit der Suggestionsgebung heißt Suggestivität, die passive Empfänglichkeit Suggestibilität. Die Mutter wirkt z. B. stark suggestiv, das Kind ist ihr gegenüber sehr suggestibel. So viel zur Klarstellung der Hauptbegriffe.

Die Menschen, welche das Kind umgeben, vollziehen fortwährend Stellungnahmen in der Form von Urteilen, Gefühlen und Willensentscheidungen, die sie durch die Sprache oder durch die Tat nach außen kundgeben. Diese Stellungnahmen wirken nun auf das Kind als Reize. So lange der Reiz lediglich die Folge hat, daß das Kind jene seelischen Prozesse auffaßt und versteht, ist noch von keiner Suggestion die Rede. Erst dann wirkt meine Stellungnahme als Suggestion auf das Kind, wenn sie in ihm imitativ die entsprechende Stellungnahme hervorruft: nun ist sein Urteil nichts anderes als das mir abgelauschte Urteil, sein Gefühl das mir nachgeahmte Gefühl, sein Wollen eine Kopie des meinigen.

Die Nachahmung, durch welche eine Suggestion übernommen wird, setzt eine höhere geistige Entwicklungsstufe voraus, als die rein physische Nachahmung. Für diese ist es nur nötig, daß das Kind äußere Bewegung wahrnehmen und selber ausführen kann. Die Suggestion aber verlangt, daß das Kind durch die äußeren Symptome des anderen, durch seine Worte, Ausdrucks-

bewegungen, Handlungen hindurchringe zu den dahinterliegenden inneren Urteils-, Gefühls- und Willensinhalten. Es ist nur physische Nachahmung, wenn das kleine Kind zu schreien anfängt, sobald es andere Kinder schreien hört; dagegen liegt Suggestion vor, wenn es beim Anblick eines weinenden Menschen die dadurch geäußerte Traurigkeit auffaßt und nun selbst traurig wird (Gefühlssuggestion). Es ist nur Nachahmung, wenn das Kind, das mich in die Hände klatschen sieht, seinerseits in die Hände klatscht; es ist dagegen Suggestion, wenn beim Kampfspiel die Begeisterung und der Mut, die den Anführer beseelen, ansteckend wirken und sein Entschluß, loszustürmen, von allen Mitspielern übernommen wird (Willenssuggestion).

Man sieht schon aus diesen Beispielen, daß die Übergänge zwischen dem bloß körperlichen Nachahmen und dem psychischen Übernehmen sehr fließende sind; auch wir Erwachsene wissen oft genug nicht, ob die auch uns fortreißende Wucht des Beifalls im Theater mehr darauf beruht, daß die Bewegung des Klatschens unsere Nachahmung anreizt, oder darauf, daß die darin sich äußernde Begeisterung der Zuschauer suggestiv die unserige entzündet. Häufig wird sogar die zunächst nur physische Nachahmung als das Eingangspförtchen dienen, durch welches dann die eigentliche Suggestion einschlüpft. All dies gilt vom Kind in erhöhtem Maße, weil bei ihm die physische Nachahmung eine so allgegenwärtige Rolle spielt, und weil zugleich physische Äußerung und psychisches Innenleben noch viel weniger geschieden sind als beim Erwachsenen.

Wie bei der Imitation ist auch bei der Suggestion das Kind wählerisch in Bezug auf die Person, deren Beeinflussung angenommen wird. Die stärksten Suggestiveinflüsse übt fast ausnahmslos die Mutter aus; was sie schön und häßlich, recht und unrecht findet, findet das Kind ebenso; was sie glaubt, wird für das Kind zum Dogma; was sie ernsthaft will, vermag sie mit unbewußt pädagogischer Genialität in den Willen des Kindes hinüberzuführen, so daß dieses nicht anders meint, als daß es sein eigener Wille sei. Daneben wirken aber auch andere Suggestivkräfte: der Vater, Verwandte, Kindergärtnerinnen, Dienstboten. Oft ist es gar nicht begrifflich klarzustellen, warum irgend eine

einzelne Person eine besonders starke Suggestivbeziehung zu einem Kinde gewonnen habe, während andere trotz redlichster Bemühung und trotz pädagogischer Begabung die Brücke nicht finden. Hier spielen letzte persönliche Imponderabilien mit, die sich bis jetzt ganz der Psychologie entziehen. Auch der Spielgefährten und vor allem der älteren Geschwister darf nicht vergessen werden; sie waren es ja, die das Nachahmen namentlich beim Spiel in so intensiver Weise erweckten; sie sind es zugleich, die für die spezifisch kindlichen Willens-, Gefühls- und Urteilsweisen die Hauptsuggestoren abgeben.

Die suggestiven Einflüsse, die von allen diesen Personen ausgehen, sind nur zum kleineren Teile beabsichtigt. Wieder drängt sich der Vergleich mit der Nachahmung auf. Das Kind imitiert nicht nur, was ihm absichtlich vorgemacht wird, sondern alles mögliche, und oft mit sonderbarer Hartnäckigkeit gerade weniger wünschenswertes: Grimassen, dialektische Fehler u. s. w. Und ebenso ergreift es in seiner starken Suggestibilität auch alle möglichen Stellungnahmen und macht sie zu den seinigen: hier schnappt es ein Urteil aus dem Gespräch der Erwachsenen auf und bringt es — das rechte enfant terrible — an der ungeeignetsten Stelle als sein eigenes Urteil vor; dann wieder übernimmt es von älteren Geschwistern Spiel- oder Sammelinteressen, die seinem Alter noch ganz unangemessen sind und daher nichts von der sonstigen Spontaneität kindlichen Spielens zeigen; dort läßt es sich von einem sinnlosen Gespensteraberglauben oder von Gewitterfurcht der Dienstboten anstecken u. s. w. So wogen in den Suggestionsphänomenen der Kindheit pädagogisch gewollte und ungewollte, moralisch wertvolle und wertwidrige ungeschieden durcheinander.

In einem sehr wichtigen Punkt aber unterscheidet sich die Suggestion von der physischen Nachahmung: die Stellungnahme, die das Kind in sich nachbildet, hat es an dem anderen nicht wirklich wahrgenommen — denn sie ist ja ein innerer Akt —, sondern nur erschlossen. Deshalb ist es gar nicht nötig, daß der andere die Stellungnahme wirklich vollziehe; sobald nur das Kind die Stellungnahme bei ihm voraussetzt, ist der suggestive Erfolg möglich. So können denn geheuchelte und gespielte

Stellungnahmen den realen an Suggestionskraft gleichkommen. Wer dem Kind in recht ausdrucksvollem Ton Schauergeschichten erzählt, ohne selbst eine Spur von Furcht dabei zu empfinden, kann dem Kinde doch den stärksten Furchtaffekt damit suggerieren. Ferner kann das Kind aus irgend einem Verhalten des anderen eine versteckte Stellungnahme herauslesen, die vielleicht nur unbewußt mitgespielt hat. Hierher gehört das weit ausgedehnte Gebiet der Suggestivfragen. Frage ich: „Hatte der Mann nicht einen Stock?“ so legt das Kind mir bereits die Meinung unter, daß er wohl einen Stock gehabt habe, und diese mir zugeschobene Stellungnahme kann dann den bekannten Suggestionserfolg der falschen Antwort haben.

Die nun folgende kleine Blütenlese von Beispielen gelungener Suggestionen möge beginnen mit dem Wegsuggerieren von negativen Stellungnahmen: Schmerzen, Abneigungen u. s. w. Bekannt ist die Abneigung der Kinder gegen kalte Umschläge. Es ist aber gar nicht immer nötig, daß man die Selbstbeherrschung des Kindes durch Appell an das Ehrgefühl erwecke; wenn das Kind noch kleiner ist, kann man ihm geradezu suggestiv einreden, daß der Umschlag etwas besonders Angenehmes und Erstrebenswertes sei.

So ließ sich Scupins Sohn (2,3½) einen Umschlag, der den Kopf in eine unangenehme Zwangslage brachte, freudig gefallen, weil gesagt worden war: „Bubi war artig und bekommt jetzt zur Belohnung einen Umschlag.“ Derselbe Knabe kam (4,4) einmal mit allen Zeichen des Abscheus angerannt, um uns mitzuteilen, daß am Fenster ein häßlicher Wurm kroch. Es handelte sich um eine Kellerassel, die der Vater nun behutsam mit den Worten in die Hand nahm: „Was das doch für ein hübsches, kleines Tierchen ist!“ Sofort verschwand die Miene des Abscheus bei dem Kinde; es näherte sich begierig, nahm das Tier lächelnd in die Hand und verfolgte interessiert jede seiner Bewegungen. Gerade die Scheu der Kinder vor dem Anfassen gewisser Tiere (Frösche, Käfer u. s. w.) kann auf dem Wege des suggestiven Beispiels sehr wirksam bekämpft werden.

Eine besonders große Rolle spielt in jedem Kinderzimmer die Suggestivkur, um die vielen kleinen Leiden und Schmerzen, die sich die Kinder durch Hinfallen, Stoßen, Ritzen, Klemmen

u. s. w. zuziehen, zu heilen. Bei uns war es das „Pusten“ auf die Unfallstelle, das Jahr für Jahr Wunder tat.

Hilde (2,0). „Ich erziele mit dem ‚Gesund-Pusten‘ die schönsten Heilerfolge. Entstanden im Spaß, ist diese Pusterei jetzt völliger Ernst für H. geworden. Ich pflegte zu pusten, wenn sie sich ein bischen gestoßen hatte.“

Wir stehen hier an der Quelle aller Suggestiv-Behandlung, bei der es nicht auf die spezifischen Heilfaktoren des Mittels, sondern allein auf den Glauben an seine gesundmachende Kraft ankommt. Auch der erwachsene Mensch darf nicht zu verächtlich auf jene kleinen Heilwunder des Kinderzimmers herabsehen; denn welche Rolle spielt noch bei ihm der suggestiv erweckte Glaube: an ein Mittel, an eine berühmte Autorität, an eine wundertätige religiöse Stätte! Vom Gesund-Pusten zum Gesund-Beten, dieser modernen abergläubischen Epidemie, ist nur ein Schritt.

Dem Wegsuggerieren unangenehmer Gefühle steht nun aber leider auch ihr Ansuggerieren gegenüber und so gibt es zu allen bisher genannten Beispielen die Gegenbeispiele. Ein Kind, das sich bei einem Fall oder Stoß kaum wehe getan hat, kann erst durch das ausdrucksvolle Mitleid und die ängstliche Umsorgung seitens der Mutter dazu gebracht werden, sich selber einen größeren Schmerz einzureden und noch lauter und ausdauernder zu weinen; häufen sich solche Einzelfälle, so wird allmählich eine regelrechte Wehleidigkeit dem Kinde ansuggeriert werden. Am meisten aber grassiert das Ansuggerieren in Bezug auf Furcht und verwandte Affekte. Das Widerspiel zu dem oben genannten Beispiel mit der Kellerassel bilden die zahlreichen Fälle, in denen die Erwachsenen ihre unsinnige Angst vor der Berührung gewisser Tiere, wie der Frösche und Käfer, auch vor den Kindern nicht verbergen.

Und nun erst die unausrottbaren Versuche des „Fürchtemachens“: das Drohen mit dem schwarzen Mann, das Erzählen von Gespenstern, die hinterm Ofen hocken, der Ausruf: „Ach, jetzt kommt gleich der Schutzmann und nimmt dich mit,“ und wie die tausend Variationen dieser unsinnigen „Erziehungskunst“ heißen mögen! Daß der Erzähler selbst an all diese bösen Dinge nicht glaubt, merkt das Kind nicht; eine gewisse Disposition zur

Furchtsamkeit ist ihm von Natur eigen, und so unterliegt es rettungslos solchen Furchtsuggestionen. Es ist wohl nicht zu viel gesagt, daß die ersten Lebensjahre eines Kindes durch keine äußere Einwirkung so sehr vergällt werden können, wie durch derartige Einschüchterungen. Selbst harte Strafen bringen doch nur augenblickliche Leiden, suggerierte Furchtaffekte aber peinigen das Kind chronisch; jedes Alleinsein, jeder Aufenthalt in der Dunkelheit oder in einer ungewohnten Umgebung kann ihm so zur Qual werden.

Es ist daher die dringlichste Aufgabe für alle Eltern, sich selbst derartiger Furchtsuggestionen völlig zu enthalten und sie vor allem den Dienstboten, die sehr dazu neigen, streng zu untersagen.

Uns selbst ist dies gelungen, so daß wir erfreulicherweise über keine eigenen Beispiele für diese Art der Suggestion verfügen. — Auch Scupins hatten sich Gleiches vorgenommen, doch nicht mit vollem Erfolg. Kurz vor 2, 0 war dem Kinde von den Dienstboten eingeredet worden, daß im Ofen ein Gespenst, der Bubu, sitze; und 1, II heißt es: „Leider ist dem Kinde doch wieder vom „Bubu“ erzählt worden. Immer, wenn jetzt ein ihm unerklärliches Geräusch ertönt, macht es große entsetzte Augen und fragt: Bubu? Oft wenn wir den Knaben längst schlafend glaubten, saß er noch im Bettchen und zeigte, wenn wir hereinkamen, auf den Ofen: Ofen Bubu tommt! nein, nein, tommt nis! Wahrscheinlich haben ihm die Dienstmädchen erzählt, daß der Bubu aus dem Ofen käme und die ungezogenen Kinder strafe.

Nun folge wieder ein Beispiel für die günstige Erziehungswirkung der Suggestion; und zwar handelt es sich jetzt nicht um eine Stellungnahme des Gefühls- und Affektlebens, sondern um eine solche des Willens. Der alte Erziehungssatz: Beispiel wirkt mehr als Lehre, ist ja im Grunde nichts anderes als eine Anwendung des Suggestionprinzips auf das Handeln.

Scupin 5, 2. Bei einem Ausflug wurde eine Tüte Konfekt verzehrt. Da stand am Wege ein zerlumptes Mädchen; der Vater schenkte ihm ein Konfektstückchen, wozu Bubi ein recht erstauntes Gesicht machte, dann blickte er nachdenklich immer wieder auf die beiden letzten Pralinees in seiner Hand. Als er

von weitem einen kleinen Dorfjungen kommen sah, riß er sich plötzlich von des Vaters Hand los: Ich wer' ihm auch eins schenken, und drückte dem fremden Kinde ein Konfektstück in die Hand; nachträglich machte er eine verlegen lächelnde Miene, als schäme er sich halb seiner Tat. Sicher wäre eine bloße Aufforderung, dem Kinde etwas zu schenken, gänzlich vergeblich gewesen.

Autosuggestion. Bei allen bisher betrachteten Suggestionsvorgängen waren der aktive und der passive Faktor auf zwei verschiedene Individuen verteilt; es gibt aber auch Fälle, wo Suggestions-Geber und -Empfänger in einer Person vereinigt sind. Bei dieser Autosuggestion übernimmt das Individuum eine Stellungnahme seiner selbst, aus einem Zeitpunkt in einen anderen oder aus einem Seelengebiet in ein anderes. Ein Kind hat z. B. ein Furchtgefühl vor dem Dunkeln; diese gefühlsmäßige Stellungnahme beeinflußt nun auch sein urteilendes Stellungnehmen derart, daß die spontanen Grundlagen des Urteils, ruhige Beobachtung und Überlegung, nicht zur Geltung kommen; aus der Furcht wird die Erwartung, Schlimmes zu sehen, aus dieser die Überzeugung, daß in einer Ecke ein unheimliches Etwas sitze — die Autosuggestion ist vollzogen.

Eine andere Abart der Autosuggestion zeigt der folgende Fall:

Hilde 4, 2½, Günther 2, 8½: Beide Kinder spielen oft miteinander: „Der Löwe kommt" oder „der Hund kommt" oder dergl. „Eins kriecht dann auf allen Vieren durchs Zimmer, und das andere läuft scheinbar furchtsam fort. Der Löwe oder Hund macht nun nicht einmal greulichen Lärm oder zeigt gar die Zähne oder Tatzen — es sind sehr zahme Tiere —, nichtsdestoweniger fängt der Verfolgte oft so ängstlich an zu schreien und kommt so gehetzt zur Mutter geflüchtet, daß man vollkommen unter dem Eindruck steht: das ist nicht nur ‚gespielte' Angst, hier kommt durch Autosuggestion etwas von wirklicher Angstempfindung hinzu."

Kontrasuggestion. Noch mehr von der eigentlichen Suggestion scheint sich das Phänomen der sogenannten Kontrasuggestion zu entfernen; in Wirklichkeit ist sie ihr aber aufs engste verwandt. Hier wird eine Stellungnahme gewählt, die der des Vorbildes entgegengesetzt ist; an Stelle der Hingebung tritt also die aus-

gesprochene Opposition, welche diktiert ist von einem heftigen Selbständigkeitsstreben des Kindes. Ihre Ausführung zeigt aber die völlige Unselbständigkeit; denn die Stellungnahme ist ja nicht aus dem eigenen inneren Erleben des Kindes abgeleitet, sondern lediglich durch das Vorbild hervorgerufen, genau so wie bei der direkten Suggestion; das einzige, sehr dürftige, Eigene, was das Kind hinzutut, ist, daß es seiner Stellungnahme das entgegengesetzte Vorzeichen gibt. Die Kontrasuggestibilität ist also nichts als ein Wolfsfell, das das Lamm sich umhängt, die Einbildung einer Stärke, die nur das Bewußtsein der Schwäche verhüllen soll.

Charakteristisch für diese verhüllte Schwäche ist der Umstand, daß bei Umkehrung der suggerierenden Stellungnahme (also bei scheinbarem Eingehen auf die entgegengesetzte Strebung des Kindes) flugs auch die Stellungnahme des Kindes umschlägt, sei es, weil die Opposition gar nicht ernst gemeint war, sei es, weil die Kampfstellung um jeden Preis weiter markiert werden soll. Es gibt einen trefflichen Münchener Bilderbogen, der besser als theoretische Erörterungen diesen Tatbestand illustriert. Ein Bauer will ein junges Schwein ins Schlachthaus bringen. Das Schwein ist störrisch und übt vor dem Eingang zum Schlachthause Widerstand. Während der Bauer es vorwärts ziehen will, strebt es mit gleicher Kraft rückwärts, und es ist kein Ende des Kampfes abzusehen. Da wendet sich der Bauer mit dem Schwein um 180°, zieht also das Tier mit aller Gewalt vom Schlachthaus hinweg — und das Schwein, das in der Kontrasuggestion beharrt, zerrt sich selbst zur Schadenfreude des Bauern ins Schlachthaus hinein! Die Geschichte ist nicht nur für Schweinchen, sondern auch für Menschen psychologisch wahr — und pädagogisch lehrreich. So manchmal kann ein Kind, das sich eigensinnig sträubt, irgend etwas Verlangtes zu tun oder zu nehmen, schnell dahin gebracht werden, indem man es ihm scheinbar verbietet oder vorenthält.

Die hierher gehörigen Phänomene scheinen sich im 5. Lebensjahre stärker zu entwickeln. Günther 4, 7: „Wenn wir etwas schön finden und er auch, so wird er doch zunächst meist sagen: Find ich gar nicht schön, oder: Schmeckt mir gar nicht. Erst

wenn wir scheinbar die Konsequenz zu ziehen beginnen und ihm die Speise fortnehmen, gesteht er ein: „Schmeckt doch schön“.“

Scupin 4, II: „Will er einmal ein bestimmtes Gericht nicht essen, so hat es sich als völlig verfehlt erwiesen, ihm die neue Speise irgendwie aufdrängen zu wollen; verweigert er das Gericht, so bekommt er etwas anderes, und kommt später einmal das gleiche Gericht auf den Tisch, so wird ihm davon gar nicht erst angeboten, und er bekommt eine andere Speise vorgesetzt. Gewöhnlich bittet er dann von selber, einmal von dem anderen kosten zu dürfen; wird dieser Wunsch von uns gar noch etwas zögernd und mit bedenklicher Miene erfüllt, so haben wir sicher gewonnenes Spiel: Bubi ist dann der festen Überzeugung, daß es sich um etwas ganz besonders Gutes handle — und ißt die vordem verschmähte Speise nunmehr mit besonderer Leidenschaft.“

Die Eigenschaft der Suggestibilität ist in hohem Maße vom Alter abhängig. Da die Zugänglichkeit für Suggestionen eine gewisse geistige Reife voraussetzt, so muß sie in der allerersten Lebensphase (in der es schon körperliche Nachahmung gibt) noch fehlen. Sobald aber die inneren Vorbedingungen, vor allem das Verständnis für die Stellungnahme der anderen, vorhanden sind — etwa von der Mitte des zweiten Jahres an —, treten Suggestionsphänomene auf; und in kurzer Zeit erhält nun die Suggestibilität eine bedeutende Stärke. Gerade die große Abhängigkeit des Kindes von seiner Umgebung, das völlige Vertrauen zu dieser, der Mangel an Kritik, die Bequemlichkeit, Stellungnahmen fertig übernehmen zu können, zu deren eigener Schöpfung das Kind noch gar nicht oder doch nur mit großem Kraftaufwand fähig wäre — all dieses macht die Suggestibilität zu einer der hervorstechendsten Eigenschaften gerade der frühen Kindheit. Das Wachstum der Selbstbestimmung mit steigenden Jahren aber muß sich auch den Suggestionen gegenüber geltend machen; denn je mehr freiwillig Stellung genommen wird, umso stärker wird die Selbständigkeit und die Kritik; umso weniger bedarf das Kind des Übernehmens fremder Stellungnahmen, und umso weniger begnügt es sich mit ihnen. So ist die Abnahme der Suggestibilität eines der sichersten Gesetze der kindlichen Entwicklung.

Abgesehen vom Alter, variiert die Suggestibilität stark von Individuum zu Individuum. Dabei darf man nicht an eine einfache Beziehung zur Intelligenz glauben, derart, daß etwa das weniger intelligente Kind immer das suggestiblere wäre. Denn die Suggestibilität ist zum Teil Temperamentssache. Wenn ein Kind aus großer Lebhaftigkeit gern zu allem Möglichen Stellung nimmt, wenn der Ehrgeiz es dazu treibt, das zu tun und zu glauben, was die andern tun und glauben, wenn seine Vertrauensseligkeit noch nicht zu sehr von Kritik und Oppositionslust angekränkelt ist, so kann es, unbeschadet seiner Intelligenz, recht suggestibel sein.

Die große Zahl von Beispielen, die Scupins gerade über Suggestion bringen, läßt schließen, daß bei diesem Knaben eine ziemlich starke Suggestibilität bestand. Umgekehrt konnten wir bei unserer jüngsten Tochter schon in recht früher Zeit deutliche Widerstandskraft gegen Suggestionen bemerken. Folgendes Beispiel möge die Asuggestibilität dieses Kindes beleuchten:

Eva 2, II: „Als sie neue Stiefel anprobierte, die nach ihrer Aussage nicht drückten, gelang es uns nicht, durch noch so suggestive Fragen, wie: „Aber nicht wahr, hier drückt doch der Schuh ein ganz klein bischen?“ sie zu einem Zugeständnis des Drückens zu bewegen. — Wir spielten mit ihr Zahlenlotto; sie vermochte bereits die Spielmarken mit den Ziffern auf die entsprechenden oder ähnlich aussehenden Ziffern der Karten zu setzen; wollten wir sie nun suggestiv veranlassen, eine Spielmarke auf eine Ziffer zu setzen, bei der sie keine Ähnlichkeit erkannte, so wies sie dies Ansinnen zurück.“

Was ist nun von der erziehlichen Bedeutung der Suggestion in der frühen Kindheit zu halten?

Ihre auffälligsten Wirkungen sind ja zweifellos unerfreulicher Natur; man denke an die Suggestion falscher Aussagen, an die Furchtsuggestion. Auch für die allgemeine Charakterentwicklung ist übermäßige Suggestibilität bedenklich; denn sie bedeutet Unselbständigkeit, Kritiklosigkeit, Leichtgläubigkeit — kurz, Mangel an Persönlichkeit. Man darf aber auch die Gegenrechnung nicht übersehen. Daß das Wegsuggerieren (von Schmerzen, Befürchtungen, Abneigungen) ein wohltätiges, oft geradezu unersetzliches

pädagogisches Hilfsmittel ist, wurde schon erwähnt. Noch wichtiger ist aber die Bedeutung der Suggestion dort, wo es gilt, wertvolle Dauer-Tendenzen der Stellungnahme im Kinde zwanglos und unmerklich hervorzurufen und zu fixieren, unerfreuliche Richtungen des Wertens zu unterdrücken. Es ist ja gerade in der frühen Kindheit eine wahre Unmöglichkeit, überall das Kind selbst seine Urteile, Gefühlsbetonungen und Willensentscheidungen ganz aus sich erzeugen zu lassen; und so wird auf allen Gebieten der Wertung, möge es sich um religiöse, ethische, ästhetische, nationale, theoretische Gefühle und Überzeugungen handeln, die Suggestion ihren rechtmäßigen Platz in der Frühpädagogik haben.

Allerdings muß sich der Erzieher darüber klar sein, daß die Suggestion als pädagogisches Mittel eine mit steigendem Alter abnehmende Größe sein muß. Denn die wachsende Selbstbestimmung macht es möglich, und das Ideal der Charaktererziehung fordert es, daß das Kind mehr und mehr in die Lage versetzt wird, sein Fühlen und Wollen, sein Urteilen und Werten auf selbsterarbeitete innere Stellungnahmen zu gründen.

ANHANG.

Frau Regel Amrain und ihr Jüngster.

Gottfried Keller. Die Leute von Seldwyla. I. Bd. Berlin. Wilhelm Hertz.

Seine Mutter aber hielt ihr Wort und erzog ihn so, daß er ein braver Mann wurde in Seldwyl und zu den wenigen gehörte, die aufrecht blieben, so lange sie lebten. Wie sie dies eigentlich anfing und bewirkte, wäre schwer zu sagen; denn sie erzog eigentlich so wenig als möglich, und das Werk bestand fast lediglich darin, daß das junge Bäumchen, so vom gleichen Holze mit ihr war, eben in ihrer Nähe wuchs und sich nach ihr richtete. Tüchtige und wohlgeartete Leute haben immer weit weniger Mühe, ihre Kinder ordentlich zu ziehen, wie es hinwieder einem Tölpel, der selbst nicht lesen kann, schwer fällt, ein Kind lesen zu lehren. Im Ganzen lief ihre Erziehungskunst darauf hinaus, daß sie das Söhnchen ohne Empfindsamkeit merken ließ, wie sehr sie es liebte, und dadurch dessen Bedürfnis, ihr immer zu gefallen, erweckte und so erreichte, daß es bei jeder Gelegenheit an sie dachte. Ohne dessen freie Bewegungen einzeln zu hindern, hatte sie den Kleinen viel um sich, so daß er ihre Manieren und ihre Denkungsart annahm und bald von selbst nichts tat, was nicht im Geschmacke der Mutter lag. Sie hielt ihn stets einfach, aber gut und mit einem gewissen gewählten Geschmack in der Kleidung: dadurch fühlte er sich sicher, bequem und zufrieden in seinem Anzuge und wurde nie veranlaßt, an denselben zu denken, wurde mithin nicht eitel und lernte gar nie die Sucht kennen, sich besser oder anders zu kleiden, als er eben war. Ähnlich hielt sie es mit dem Essen; sie erfüllte alle billigen und unschädlichen Wünsche aller drei Kinder,

und niemand bekam in ihrem Hause etwas zu essen, wovon diese nicht auch ihren Teil erhielten; aber trotz aller Regelmäßigkeit und Ausgiebigkeit behandelte sie die Nahrungsmittel mit solcher Leichtigkeit und Geringschätzung, daß Fritzchen abermals von selbst lernte, kein besonderes Gewicht auf dieselben zu legen und, wenn er satt war, nicht von neuem an etwas unerhört Gutes zu denken. Nur die entsetzliche Wichtigtuerei und Breitspurigkeit, mit welcher die meisten guten Frauen die Lebensmittel und deren Bereitung behandeln, erweckt gewöhnlich in den Kindern jene Gelüstigkeit und Tellerleckerei, die, wenn sie groß werden, zum Hang nach Wohlleben und zur Verschwendung wird. Sonderbarerweise gilt durch den ganzen germanischen Völkerstrich diejenige für die beste und tugendhafteste Hausfrau, welche am meisten Geräusch macht mit ihren Schüsseln und Pfannen und nie zu sehen ist, ohne daß sie etwas Eßbares zwischen den Fingern herumzerrt; was Wunder, daß die Herren Germanen dabei die größten Esser werden, das ganze Lebensglück auf eine wohlbestellte Küche gegründet wird und man ganz vergißt, welche Nebensache eigentlich das Essen auf dieser schnellen Lebensfahrt sei. Ebenso verfuhr sie mit dem, was sonst von den Eltern mit einer schrecklich ungeschickten Heiligkeit behandelt wird, mit dem Gelde. Sobald als tunlich ließ sie ihren Sohn ihren Vermögensstand mitwissen, für sie Geldsummen zählen und in das Behältnis legen, und sobald er nur imstande war, die Münzen zu unterscheiden, ließ sie ihm eine kleine Sparbüchse zu gänzlich freier Verfügung. Wenn er nun eine Dummheit machte oder eine arge Nascherei beging, so behandelte sie das nicht wie ein Kriminalverbrechen, sondern wies ihm mit wenig Worten die Lächerlichkeit und Unzweckmäßigkeit nach. Wenn er etwas entwendete oder sich aneignete, was ihm nicht zukam, oder einen jener heimlichen Ankäufe machte, welche die Eltern so sehr erschrecken, machte sie keine Katastrophe daraus, sondern beschämte ihn einfach und offen als einen törichten und gedankenlosen Burschen. Desto strenger war sie gegen ihn, wenn er in Worten oder Gebärden sich unedel und kleinlich betrug, was zwar nur selten vorkam; aber dann las sie ihm hart und schonungslos den Text und gab ihm so derbe Ohrfeigen, daß er die leidige Be-

gebenheit nie vergaß. Dies alles pflegt sonst entgegengesetzt behandelt zu werden. Wenn ein Kind mit Geld sich vergeht oder gar etwas irgendwo wegnimmt, so befällt die Eltern und Lehrer eine ganz sonderbare Furcht vor einer verbrecherischen Zukunft, als ob sie selbst wüßten, wie schwierig es sei, kein Dieb oder Betrüger zu werden! Was unter hundert Fällen in neunundneunzig nur die momentan unerklärlichen Einfälle und Gelüste des träumerisch wachsenden Kindes sind, das wird zum Gegenstande eines furchtbaren Strafgerichtes gemacht und von nichts als Galgen und Zuchthaus gesprochen. Als ob alle diese lieben Pflänzchen bei erwachender Vernunft nicht von selbst durch die menschliche Selbstliebe, sogar bloß durch die Eitelkeit, davor gesichert würden, Diebe und Schelme sein zu wollen. Dagegen wie milde und freundschaftlich werden da tausend kleinere Züge und Zeichen des Neides, der Mißgunst, der Eitelkeit, der Anmaßung, der moralischen Selbstsucht und Selbstgefälligkeit behandelt und gehätschelt! Wie schwer merken die wackeren Erziehungsleute ein früh verlogenes und verblümtes inneres Wesen an einem Kinde, während sie mit höllischem Zeter über ein anderes herfahren, das aus Übermut oder Verlegenheit ganz naiv eine vereinzelte derbe Lüge gesagt hat. Denn hier haben sie eine greifliche, bequeme Handhabe, um ihr donnerndes: Du sollst nicht lügen! dem kleinen erstaunten Erfindungsgenie in die Ohren zu schreien. Wenn Fritzchen eine solche derbe Lüge vorbrachte, so sagte Frau Regel einfach, indem sie ihn groß ansah: „Was soll denn das heißen, du Affe? Warum lügst du solche Dummheiten? Glaubst du, die großen Leute zum Narren halten zu können? Sei du froh, wenn dich niemand anlügt und laß dergleichen Spässe!“ Wenn er eine Notlüge vorbrachte, um eine begangene Sünde zu vertuschen, zeigte sie ihm mit ernsten, aber liebevollen Worten, daß die Sache deswegen nicht ungeschehen sei, und wußte ihm klar zu machen, daß er sich besser befinde, wenn er offen und ehrlich einen begangenen Fehler eingestehe; aber sie bauete keinen neuen Strafprozeß auf die Lüge, sondern behandelte die Sache ganz abgesehen davon, ob er gelogen oder nicht gelogen habe, so, daß er das Zwecklose und Kleinliche des Herauslügens bald fühlte und hiefür zu stolz wurde. Wenn er dagegen nur die leiseste Neigung verriet, sich irgend

Eigenschaften beizulegen, die er nicht besaß, oder etwas zu übertreiben, was ihm gut zu stehen schien, oder sich mit etwas zu zieren, wozu er das Zeug nicht hatte, so tadelte sie ihn mit schneidenden, harten Worten und versetzte ihm selbst einige Knüffe, wenn ihr die Sache zu arg und widerlich war. Ebenso, wenn sie bemerkte, daß er andere Kinder beim Spielen belog, um sich kleine Vorteile zu erwerben, strafte sie ihn härter, als wenn er ein erkleckliches Vergehen abgeleugnet hätte.

Diese ganze Erzieherei kostete indessen kaum so viel Worte, als hier gebraucht wurden, um sie zu schildern, und sie beruhte allerdings mehr im Charakter der Frau Amrain, als in einem vorbedachten oder gar angelesenen System. Daher wird ein Teil ihres Verfahrens von Leuten, die nicht ihren Charakter besitzen, nicht befolgt werden können, während ein anderer Teil, wie zum Beispiel ihr Verhalten mit den Kleidern, mit der Nahrung und mit dem Gelde, von ganz armen Leuten nicht kann angewendet werden. Denn wo zum Beispiel gar nichts zu essen ist, da wird dieses natürlich jeden Augenblick zur nächsten Hauptsache, und Kindern, unter solchen Umständen erzogen, wird man schwer die Gelüstigkeit abgewöhnen können, da alles Sinnen und Trachten des Hauses nach dem Essen gerichtet ist.

Besonders während der kleineren Jugend des Knaben war die Erziehungsweise seiner Mutter sehr gering, da sie, wie gesagt, weniger mit der Zunge als mit ihrer ganzen Person erzog, wie sie leibte und lebte, und es also in einem zuging mit ihrem sonstigen Dasein. Sollte man fragen, worin denn bei dieser leichten Art und Mühelosigkeit ihre besondere Treue und ihr Vorsatz bestand? so wäre zu antworten: lediglich in der zugewandten Liebe, mit welcher sich das Wesen ihrer Person dem seinigen einprägte und sie ihre Instinkte die seinigen werden ließ.

Kinderverbrechen.

Gottfried Keller. Der grüne Heinrich. Berlin. Wilhelm Hertz.

Gleich dem Chorus in den Schauspielen der Alten hatte ich von meiner frühsten Jugend an das Leben und die Ereignisse in diesem nachbarlichen Hause betrachtet und war ein allezeit aufmerksamer Teilnehmer. Ich ging ab und zu, setzte mich in eine Ecke oder stand mitten unter den Handelnden und Lärmenden, wenn etwas vorfiel. Ich holte die Bücher hervor und verlangte, wessen ich von den Sehenswürdigkeiten bedurfte, oder spielte mit den Schmucksachen der Frau Margret. Alle die mannigfaltigen Personen, welche in das Haus kamen, kannten mich, und jeder war freundlich gegen mich, weil dieses meiner Beschützerin so behagte. Ich aber machte nicht viele Worte, sondern gab acht, daß nichts von den geschehenden Dingen meinen Augen und Ohren entging. Mit all diesen Eindrücken beladen, zog ich dann über die Gasse wieder nach Hause und spann in der Stille unserer Stube den Stoff zu großen, träumerischen Geweben aus, wozu die erregte Phantasie den Einschlag gab. Sie verflochten sich mir mit dem wirklichen Leben, daß ich sie kaum von demselben unterscheiden konnte.

Daraus nur mag ich mir unter anderem eine Geschichte erklären, welche ich ungefähr in meinem siebenten Jahre anrichtete, und die ich sonst gar nicht begreifen könnte. Ich saß einst hinter dem Tische, mit irgend einem Spielzeuge beschäftigt, und sprach dazu einige unanständige, höchst rohe Worte vor mich hin, deren Bedeutung mir unbekannt war und die ich auf der Straße gehört haben mochte. Eine Frau saß bei meiner Mutter und plauderte mit ihr, als sie die Worte hörte und meine Mutter aufmerksam darauf machte. Sie fragte mich mit ernster Miene, wer mich

diese Sachen gelehrt hätte, insbesondere die fremde Frau drang in mich, worüber ich mich verwunderte, einen Augenblick nachsinnend, und dann den Namen eines Knaben nannte, den ich in der Schule zu sehen pflegte. Sogleich fügte ich noch zwei oder drei andere hinzu, sämtlich Jungen von zwölf bis dreizehn Jahren, mit denen ich kaum noch ein Wort gesprochen hatte. Einige Tage darauf behielt mich der Lehrer zu meiner Verwunderung nach der Schule zurück, sowie jene vier angegebenen Knaben, welche mir wie halbe Männer vorkamen, da sie an Alter und Größe mir weit vorgeschritten waren. Ein geistlicher Herr erschien, welcher gewöhnlich den Religionsunterricht gab und sonst der Schule vorstand, setzte sich mit dem Lehrer an einen Tisch und hieß mich neben ihn sitzen. Die Knaben hingegen mußten sich vor dem Tische in eine Reihe stellen und harrten der Dinge, die da kommen sollten. Sie wurden nun mit feierlicher Stimme gefragt, ob sie gewisse Worte in meiner Gegenwart ausgesprochen hätten; sie wußten nichts zu antworten und waren ganz erstaunt. Hierauf sagte der Geistliche zu mir: „Wo hast du die bewußten Dinge gehört von diesen Buben?“ Ich war sogleich wieder im Zuge und antwortete unverweilt mit trockener Bestimmtheit: „Im Brüderleinsholze!“ Dieses ist ein Gehölz, eine Stunde von der Stadt entfernt, wo ich in meinem Leben nie gewesen war, das ich aber oft nennen hörte. „Wie ist es dabei zugegangen, wie seid ihr dahin gekommen?“ fragte man weiter. Ich erzählte, wie mich die Knaben eines Tages zu einem Spaziergange überredet und in den Wald hinaus mitgenommen hätten, und ich beschrieb einläßlich die Art, wie etwa größere Knaben einen kleinern zu einem mutwilligen Streifzuge mitnehmen. Die Angeklagten gerieten außer sich und beteuerten mit Tränen, daß sie teils seit langer Zeit, teils gar nie in jenem Gehölze gewesen seien, am wenigsten mit mir. Dabei sahen sie mit erschrecktem Hasse auf mich, wie auf eine böse Schlange, und wollten mich mit Vorwürfen und Fragen bestürmen, wurden aber zur Ruhe gewiesen und ich aufgefordert, den Weg anzugeben, welchen wir gegangen. Sogleich lag derselbe deutlich vor meinen Augen, und angefeuert durch den Widerspruch und das Leugnen eines Märchens, an welches ich nun selbst glaubte, da ich mir sonst auf keine Weise

den wirklichen Bestand der gegenwärtigen Szene erklären konnte, gab ich nun Weg und Steg an, die an den Ort führen. Ich kannte dieselben nur vom flüchtigen Hörensagen, und obgleich ich kaum darauf gemerkt hatte, stellte sich nun jedes Wort zur rechten Zeit ein. Ferner erzählte ich, wie wir unterwegs Nüsse heruntergeschlagen, Feuer gemacht, und gestohlene Kartoffeln gebraten, auch einen Bauernjungen jämmerlich durchgebläut hätten, welcher uns hindern wollte. Im Walde angekommen, kletterten meine Gefährten auf hohe Tannen und jauchzten in der Höhe, den Geistlichen und den Lehrer mit Spitznamen benennend. Diese Spitznamen hatte ich, über das Äußere der beiden Männer nachsinnend, längst im eigenen Herzen ausgeheckt, aber nie verlautbart; bei dieser Gelegenheit brachte ich sie zugleich an den Mann und der Zorn der Herren war eben so groß, als das Erstaunen der vorgeschobenen Knaben. Nachdem sie wieder von den Bäumen heruntergekommen, schnitten sie große Ruten und forderten mich auf, auch auf ein Bäumchen zu klettern und oben die Spottnamen auszurufen. Als ich mich weigerte, banden sie mich an einen Baum fest und schlugen mich so lange mit den Ruten, bis ich alles aussprach, was sie verlangten, auch jene unanständigen Worte. Indessen ich rief, schlichen sie sich hinter meinem Rücken davon, ein Bauer kam in demselben Augenblick heran, hörte meine unsittlichen Reden und packte mich bei den Ohren. „Wart, ihr bösen Buben!“ rief er, „diesen hab ich!“ und hieb mir einige Streiche. Dann ging er ebenfalls weg und ließ mich stehen, während es schon dunkelte. Mit vieler Mühe riß ich mich los und suchte den Heimweg in dem dunklen Wald. Allein ich verirrte mich, fiel in einen tiefen Bach, in welchem ich bis zum Ausgange des Waldes teils schwamm, teils watete, und so, nach Bestehung mancher Gefährde, den rechten Weg fand. Doch wurde ich noch von einem großen Ziegenbocke angegriffen, bekämpfte denselben mit einem rasch ausgerissenen Zaunpfahl und schlug ihn in die Flucht.

Noch nie hatte man in der Schule eine solche Beredtsamkeit an mir bemerkt, wie bei dieser Erzählung. Es kam niemand in den Sinn, etwa bei meiner Mutter anfragen zu lassen, ob ich eines Tages durchnäßt und nächtlich nach Hause gekommen sei? Da-

gegen brachte man mit meinem Abenteuer in Zusammenhang, daß der eine und andere der Knaben nachgewiesenermaßen die Schule geschwänzt hatte, gerade um die Zeit, welche ich angab. Man glaubte meiner großen Jugend sowohl, wie meiner Erzählung; diese fiel ganz unerwartet und unbefangen aus dem blauen Himmel meines sonstigen Schweigens. Die Angeklagten wurden unschuldig verurteilt als verwilderte, bösartige junge Leute, da ihr hartnäckiges und einstimmiges Leugnen und ihre gerechte Entrüstung und Verzweiflung die Sache noch verschlimmerten; sie erhielten die härtesten Schulstrafen, wurden auf die Schandbank gesetzt und überdies noch von ihren Eltern geprügelt und eingesperrt.

So viel ich mich dunkel erinnere, war mir das angerichtete Unheil nicht nur gleichgültig, sondern ich fühlte eher noch eine Befriedigung in mir, daß die poetische Gerechtigkeit meine Erfindung so schön und sichtbarlich abrundete, daß etwas Auffallendes geschah, gehandelt und gelitten wurde, und das infolge meines schöpferischen Wortes. Ich begriff gar nicht, wie die mißhandelten Jungen so lamentieren und erbost sein konnten gegen mich, da der treffliche Verlauf der Geschichte sich von selbst verstand und ich hieran so wenig etwas ändern konnte. als die alten Götter am Fatum.

Die Betroffenen waren sämtlich, was man schon in der Kinderwelt rechtliche Leute nennen könnte, ruhige, gesetzte Knaben, welche bisher keinen Anlaß zu scharfem Tadel gegeben, und aus denen seither stille und arbeitsame junge Bürger geworden. Um so tiefer wurzelte in ihnen die Erinnerung an meine Teufelei und das erlittene Unrecht, und als sie es jahrelang nachher mir vorhielten, erinnerte ich mich ganz genau wieder an die vergessene Geschichte, und fast jedes Wort ward wieder lebendig. Erst jetzt quälte mich der Vorfall mit verdoppelter nachhaltiger Wut, und so oft ich daran dachte, stieg mir das Blut zu Kopfe, und ich hätte mit aller Gewalt die Schuld auf jene leichtgläubigen Inquisitoren schieben, ja sogar die plauderhafte Frau anklagen mögen, welche auf die verpönten Worte gemerkt und nicht geruht hatte, bis ein bestimmter Ursprung derselben nachgewiesen war. Drei der ehemaligen Schulgenossen verziehen mir und lachten,

als sie sahen, wie mich die Sache nachträglich beunruhigte, und sie freuten sich, daß ich zu ihrer Genugtuung mich alles einzelnen so wohl erinnerte. Nur der vierte, der viel Mühe mit dem Leben hatte, konnte niemals einen Unterschied machen zwischen der Kinderzeit und dem späteren Alter, und trug mir die angetane Unbilde so nach, als ob ich sie erst heute, mit dem Verstande eines Erwachsenen, begangen hätte. Mit dem tiefsten Hasse ging er an mir vorüber, und wenn er mir beleidigende Blicke zuwarf, so vermochte ich sie nicht zu erwidern, weil das frühe Unrecht auf mir ruhte und keiner es vergessen konnte.

Die Träume des Kindes.

Carl Spitteler. Meine frühesten Erlebnisse. Jena. 1914. Eugen Diederichs.

Im Anfang ist der Schlaf, lehrt tausendjährige Beobachtung. Im Anfang war der Traum, ergänzt meine Erinnerung. Und kein Traum war jemals der erste, selbst der älteste besann sich auf einen Vorgänger.

Ich spreche vom Traum im Schlafe, von der nämlichen Erscheinung, die auch dem Erwachsenen geschieht: Stilles Erwachen der scheuen Seele, wenn die Aufpasser: der Geist, der Wille, die Sinne ermüdet ruhen, spielerische, launenhafte Verarbeitung der Themen, die das Auge bei Tage aus der Wirklichkeit geschöpft, freies Erschaffen und Erdichten von leuchtenden Bildern und Gemälden, unbefugtes Auftauchen unterdrückter Sehnsuchtswünsche unter falschem Antlitz und Namen.

Der letztere, der verräterische Sehnsucht- und Wehmuttraum, ist ein Vorrecht des Erwachsenen. Die thematische Verarbeitung dagegen und das Dichten versteht der Traum des Kindes besser. Tausend kleine Dinge und Vorkommnisse des wachen Lebens, die den abgestumpften Erwachsenen gänzlich kalt lassen, die er nicht einmal mehr sieht und, wenn er sie sieht, nicht bemerkt, rühren dem Kinde, weil es noch frisch fühlt und weil ihm die Erdendinge neu sind, bis in die Seele und erzeugen Traumspiegelungen im Schlafe. Ich kann aus meiner Erfahrung berichten, daß mir ein Eisengitter um ein Haus, ein flüchtiger Blick in ein Kellergeschoß in der darauffolgenden Nacht ernste, tiefsinnige Träume verursachten, daß auf größere Neuigkeiten, zum Beispiel auf den erstmaligen Anblick strömenden Wassers, ein wahrer Traumsturm folgte. Und wie golden schon die Landschaftsbilder in den Träumen des Erwachsenen leuchten mögen, die Landschaften, die

der Traum des Kindes malt, sind noch viel seliger und süßer. Die Träume meiner zwei ersten Lebensjahre sind meine schönste Bildersammlung und mein liebstes Poesiebuch. Niemand wird mir zumuten, daß ich sie erzähle; denn Träume lassen sich ja überhaupt nicht erzählen; sie zerrinnen, wenn der nüchterne Verstand sie mit Worten anfaßt.

Von den Sehnsuchtsträumen kennt das Kind wenigstens den Liebestraum, jenen Traum, der über eine herzinnige Gegend den Seelenodem eines geliebten Menschen wie einen Schmelz hinhaucht, während vielleicht die Gestalt des Geliebten in dem Gemälde gar nicht sichtbar wird. So erging es mir als Kind mit meiner Großmutter. Welche Märchenlandschaften immer der Traum mir vorzaubern mochte, unfehlbar schwebte der Geist meines Großmütterchens darüber.

Die Traumwelt ist ein Reich für sich, mit besonderer Landeshoheit und eigenem Verkehrswesen. Drahtlose Phantasie entführt auf geheimen Wegen den Träumenden blitzschnell an die entlegensten Stellen, zum Beispiel in die früheste Kindheit zurück, und läßt ihn dort wieder genau so schauen und fühlen, wie er einst geschaut und gefühlt hatte. Wenn ich aber im Traum die nämlichen Gefühle und Gesichte erlebe, ob ich zweijährig oder zwanzigjährig oder sechzigjährig bin, wenn ich darauf beim Erwachen es als eine Überraschung empfinde, daß ich das eine Mal mich als gesund, ein anderes Mal als krank verspüre, heute vor der Welt einen Buben vorstelle, den man maßregelt, morgen einen bärtigen Mann, vor welchem man den Hut zieht, so gelingt es mir nicht, nichts dabei zu denken. Folgendes muß ich denken: Inwendig im Menschen gibt es etwas, nenne man es Seele oder Ich oder wie man will, meinetwegen X, das von den Wandlungen des Leibes unabhängig ist, das sich nicht um den Zustand des Gehirns und um die Fassungskraft des Geistes kümmert, das nicht wächst und sich entwickelt, weil es von Anbeginn fertig da war, etwas, das schon im Säugling wohnt und sich zeitlebens gleich bleibt. Sogar sprechen kann das X, ob auch nur leise. Es sagt, wenn ich seinen fremdländischen Dialekt recht verstehe: „Wir kommen von weitem her."

Nachbarschaft.

Carl Spitteler. Meine frühesten Erlebnisse. Jena. 1914. Eugen Diederichs.

Im folgenden Frühling kam mein Geburtstag. Hiemit wurde ich dreijährig, war mich dessen hochgemut bewußt, fühlte mich groß und stark, beinahe erwachsen, und erhob deshalb den Anspruch, unbegleitet, nach freier Laune, in der Nähe des Hauses herumzustreifen. Dem Anspruch wurde zur Hälfte nachgegeben. Mich über die Straße zu wagen, blieb nach wie vor verboten, dagegen in der Nachbarschaft diesseits der Straße durfte ich mich, mit Vorsichtsregeln beladen, frei ergehen. Und den kleinen Adolf nahm ich jeweilen mit.

Nur wenige Schritte entfernt, auf der nämlichen Straßenseite, und gleich unserem Hause etwas zurückstehend, darum ohne Gefahr erreichbar, stand das äußerste Haus des damaligen Liestal. Das war geräumig, mit Familien und Kindern reich gesegnet. Unter anderen hauste dort der Liestaler Musikmeister Namens Seber. Der hatte mehrere Töchter, die dazu dienten, uns die abenteuerlichen, glänzenden Musikinstrumente ihres Vaters aufzuschließen und vorzuzeigen. Wir bliesen aus Leibeskräften in die Trompeten, brachten aber keinen Ton hervor. Im Hinterhause, gegen die Wiesen, unten vor dem Gärtchen, hantierte ein Schreiner in seiner Werkstatt. Bei einem Handwerker gibt es immer etwas zu sehen; erstens liegen dort beständig eine Menge merkwürdiger Gegenstände herum, zweitens rührt sich der Mensch und schafft etwas und sitzt nicht so faul und langweilig da wie die übrigen Erwachsenen. Mit dem Schreiner schlossen wir daher Freundschaft. Ferner gab es vorn gegen die Straße ein Wirtsstübchen, das uns aber nicht zusagte; denn die Hauptsache, die Großmutter,

fehlte dort. Was wollen die Menschen in einer Wirtsstube, wenn keine Großmutter darin ist? Dagegen die Familie Neugebauer, die ebenfalls in dem unergründlichen Hause wohnte, wurde uns wichtig wegen ihres jüngsten Buben Namens Fritz. Der Fritz Neugebauer, ein gutmütiger Junge, etwa zwei Jahre älter als ich, schloß sich bereitwillig allen unseren Unternehmungen an und wurde unser täglicher Spielkamerad. Immer waren wir mit dem Fritz Neugebauer zusammen.

Aber der Raum zwischen den Neugebauers und der Straße war beschränkt. Auf dem Kegelplatz der Brauerei drüben hätte sichs bequemer spielen lassen. Darum erbettelte und erhielt ich schließlich von der Mutter die Erlaubnis, mich mit dem Fritz über die Straße, ins Reich der Großeltern, zu begeben; doch ja nicht mit meinem Brüderchen. Gut. Dort in den trauten, weitläufigen Geländen des Gartens, des Kegelplatzes, des Hofes ergingen wir uns nun nach Herzenslust, und zwar immer friedlich; wir hatten einander so gerne, daß niemals der mindeste Zank zwischen uns entstand. Eines Tages schlug er mir vor, Krieg zu spielen. Mit Vergnügen einverstanden. Wir sagten also einander Feindschaft an. Nachdem wir uns eine Zeit lang verfolgt hatten, flüchtete er unversehens in ein kleines Häuslein im Hof, riegelte die Türe zu und ließ sich nicht mehr blicken. Umsonst rüttelte ich an der Türe, ich brachte sie nicht auf. Also ein Belagerungskrieg! urteilte ich. Wie aber dem unsichtbaren Feind in seiner Festung beikommen? Nachdem ich lange Zeit ratlos dagestanden, umsonst hoffend, daß er einen Ausfall machen würde, kam mir ein schlauer Gedanke. Oben in der Wand des Häuschens befand sich ein herzförmiges Luftloch. Soll mich wundernehmen, dachte ich, wenn der Feind nicht auf das Brett steigt und zum Luftloch herausguckt, um mich zu verhöhnen. Aber wart! Ich holte eine Bohnenstange und stellte mich mäuschenstille vor dem Luftloche auf die Lauer. Und wie nun der Feind richtig mit spöttischer Miene durchs Luftloch blickte, stach ich ihm schnell mit der Bohnenstange ins Gesicht, daß das Blut hervorrieselte. Triumph! jauchzte meine Siegesfreude. Ganz stolz war ich über meine Heldentat. Da kamen der Großvater und andere Leute aufgeregt dahergelaufen, die mir eifrig Vorwürfe machten, daß ich den

Fritz Neugebauer ins Gesicht gestochen hätte. Aber ich hatte ja gar nicht den Fritzi Neugebauer gestochen, sondern den Feind, in welchen er sich verwandelt hatte. Ist es denn nicht heldenhaft und rühmlich, den Feind zu verwunden? Der Fritz selber hat das auch ganz gut eingesehen, und einige Tage später, nachdem seine Wunde geheilt war, lebten wir wieder in herzlicher Eintracht miteinander. Aber zum Kriegspiel hat er mich nie wieder aufgefordert.

Meine Kinderjahre.

Von Marie von Ebner-Eschenbach. Berlin. Gebrüder Paetel.

O welch ein Erzählertalent war unsere Anischa! Wie verstand sie zu schildern, zu spannen, ihre Phantasiegebilde klar und lebendig hinzustellen, sie aufsteigen, vorüberschweben, entschwinden zu lassen! Jammervoll nüchtern erscheint mir die Kinderstube, aus der die Märchenerzählerin „grundsätzlich“ verbannt ist. Wir haben das Glück genossen, uns nach Herzenslust in einer Wunderwelt ergehen zu dürfen, sowohl als kleine wie später als größere Kinder. Es war uns ein stolzes Vergnügen, eine Menge zu hören und zu sehen, was andere nicht hörten und nicht sahen: im Gurgeln des Brunnens am Ende des Gemüsegartens die Stimme des Wassermanns; im Glanz, der im Hochsommer über die Ähren fliegt, huschende Lichtgeister, und Elfchen im Laube, wenn es leise zu rascheln beginnt. Diese Elfchen, wußte Anischa, sind zu Mittag nicht größer als Libellen. Aber sie wachsen sehr, sehr geschwind, und um Mitternacht sind ihre Flügel wie Adlerflügel, und das Laub stöhnt, wenn sie mit Windeseile hindurchfegen.

„Ja, gewiß! ja, es stöhnt!“ Wir alle behaupteten es. Jedes von uns wollte einmal um Mitternacht wach gewesen sein und das Stöhnen vernommen haben. Nur unsere Sophie, d i e nicht, die wußte noch nichts von Wassermännern, Irrwischen und Elfen. Sie schlief schon lang, diese Kleine, zur Stunde des Märchenerzählens, und Anischa saß neben ihrem Bettchen, und wir saßen auf Schemeln zu ihren Füßen.

Ganz anders arg und grausig als das Stöhnen des Laubes beim Wehen leiser Lüfte waren die schrillen Schmerzenslaute, die sich erhoben, wenn ein heftiger Sturm die Ecke des Hauses,

die wir bewohnten, umrauschte. Es brach aus ihm wie Schluchzen, flüsterte wie hastiges Flehen, glitt über die Fensterscheiben mit tastenden Fingern . . .

„Hört ihr?“ fragte dann eines von uns die andern, „das ist Melusine, die ihre Kinder sucht, nach ihnen ruft, um ihre Kinder jammert und weint.“ Melusine . . . Grad ist sie vorbeigeflogen; meine Schwester hat ihren weißen Schleier erblickt und sagt ganz leise:

„Lösche das Licht, Anischa, daß sie uns nicht sieht; sie glaubt vielleicht, wir sind ihre Kinder, und holt uns.“

Ein Märchen gab's, das erzählte Anischa nur mir allein, weil ich so couragiert war. Meine Schwester, die kleinen Brüder durften nichts hören von der „zlá hlava“; sie hätten lang nicht einschlafen können und schwere Träume gehabt.

Diese „hlava“, das war ein Kopf, nichts weiter als ein Kopf, ohne alles Zubehör. Er hatte struppige Haare und einen struppigen, feuerroten Bart, Teufelsaugen und Ohren so groß, daß er sie als Flügel gebrauchen konnte. Aber nicht lange, weil er sehr schwer war und bald wieder zu Boden plumpste. Der Kopf war ein König und hatte ein Heer, und im Kriege rollte er ihm voran, eine fürchterliche Kugel, und biß den Menschen und den Pferden in die Füße, daß sie reihenweise tot hinfielen. Er hatte auch eine Königin, die neben ihm schlafen mußte auf dem selben Polster und vor Schrecken über seinen Anblick ganz weiß wurde, immer weißer, und endlich selbst ein Gespenst.

Greuliche Untaten beging die „hlava“, und eine ihrer schlimmsten war, daß sie der Großmutter Anischas, als diese einmal des Nachts von einem Botengang heimkehrte, auf der Hutweide nachgerollt kam . . . . Die Großmutter hörte sie pusten, knirschen und schnauben und rannte! rannte! Bis zu ihrem Hause rannte sie; dort aber stürzte sie zusammen und wußte nichts mehr von sich, eine Stunde lang — o länger als eine Stunde! Am nächsten Tag ging der Großvater und mit ihm das halbe Dorf auf die Hutweide, und an der Stelle, wo die Großmutter das Scheuel zuerst pusten, knirschen und schnauben gehört, lag ein großer, runder, weißer Stein, den — man schwor darauf — noch niemand da gesehen hatte. Nur der Hirtenbub behauptete steif und fest,

daß der Stein von jeher dagewesen sei. Aber der Hirtenbub war dumm und ein halber Trottel. Der Stein wurde eingegraben, und heute noch machen die Leute einen Umweg, wenn sie an dem Platz, wo er liegt, vorüberkommen.

Ich nahm natürlich Partei gegen den Hirtenbuben. Ich wäre am liebsten gleich nach Trawnik, wo Anischa zu Hause war, gefahren, hätte die Hutweide besucht und den gespenstischen Stein ausgegraben. Und je entsetzter Anischa sich stellte über meine Tollkühnheit, desto mehr fühlte ich sie wachsen und verstieg mich zu den Versicherungen:

„Ach, ich möchte, ich möchte, daß die hlava einmal mir nachgerollt käme! Ich würde nicht davon laufen, o nein! o nein! Ich würde stehen bleiben — ich! Ich würde mich umsehen und der hlava dreimal nacheinander recht ins Gesicht das heilige Zeichen des Kreuzes machen. Da wäre sie gleich weg. O ich fürchte mich nicht — ich weiß nicht, wie das ist, sich fürchten; ich hab eine große Courage!“

□■□

Wie oft höre ich junge Leute und Kinder sogar behaupten: „Bei mir richtet man nur mit Güte etwas aus, aber mit Strenge nichts.“ Das kommt mir vor, wie wenn eins sagte: „Vom schmeichelnden Lüftchen lasse ich mich allenfalls dirigieren, dem Orkan trotze ich.“

Du armes Reislein!

Ein Zornausbruch unseres im Grund der Seele so guten Vaters schloß jeden Gedanken an Widerstand aus. Ob sich ein solcher Ausbruch zu dem, was ihn veranlaßt hatte, in einem halbwegs erklärlichen Verhältnis befand, die Frage stellten wir uns nicht. Wir meinten, daß man an der Handlungsweise seines Vaters Kritik nicht üben kann. In späteren Jahren verwandelte das „kann“ sich in ein „darf“. — Einem jungen Menschen von heute muß es schwer fallen, unsere Empfindungsweise zu begreifen. Es gibt ja kaum etwas, das sich in einer Zeit, die ich zu überdenken vermag, so verändert hätte wie die Art des Verkehrs zwischen Eltern und Kindern.

Wenn unsere Großmutter von ihrer Mutter sprach, sagte sie: „unsere Allergnädigste“ und neigte leise das Haupt. Unsere Mutter sagte „Sie“ zu ihrem Vater. Er war ihr geistiger Führer, ihr alleiniger Lehrer. Von ihrer Hand beschriebene Hefte, die sich bei uns zu Hause in der Bibliothek erhalten haben, geben Zeugnis von dem Ernst und der Gründlichkeit der Studien, die er sie treiben ließ. Aus jeder Zeile ihrer auch noch vorhandenen Briefe an ihn spricht unbegrenzte Ehrfurcht. Wir standen mit unserem Vater auf dem Duzfuße; er war aber ungefähr von der Sorte, auf dem sich das russische Bäuerlein mit dem Väterchen in Petersburg befindet. Von einer Seite ein unbeschränktes Machtgefühl, von der anderen Unterwürfigkeit. Heute ist das anders. Die Jugend steht obenan; sie wertet und entwertet. Das Alter sieht bewundernd oder grollend zu. Ich staune nur, wie rasch es abdiziert hat. Komisch fast ist die Eilfertigkeit, mit der es sich in die Ecke drückt, um dem vorbeibrausenden Zug der Jugend nur ja nicht im Wege zu sein. Dankbarkeit erhellt die Gesichter der Eltern, wenn ihre Söhne oder ihre Töchter auf der Jagd nach Brot, nach Glück, nach Ruhm einen Augenblick Halt machen, um den Alten einen Lappen ihrer kostbaren Zeit zu schenken. Und auch gute moderne Kinder haben dabei doch das Gefühl eines Zugeständnisses, das sie den unmodernen Eltern machen.

Es ist so, und je tiefer ins Greisenalter ich hineingerate, um so mehr Hochachtung bekomme ich vor dem, was ist. Mein Vater hätte sich zu ihr nie bequemt; was in seinen Tagen für das einzig Rechte und Gehörige galt, sollte in allen Tagen dafür gelten. Er hatte von Kind auf Subordination geleistet, hatte sie von seinem Jünglingsalter an pflichtgemäß zu fordern gehabt. Gehorsam! Wie ferner Donner rollte das r am Schluß der zweiten Silbe, wenn er dieses Wort befehlend aussprach.

